

AV Notas

REVISTA DE INVESTIGACIÓN MUSICAL

Nº 1

Mayo 2016

I.S.S.S. En trámite

A portrait of José Luis Turina, an elderly man with a grey beard and mustache, wearing a dark sweater over a collared shirt. He is positioned in the foreground, looking slightly to the right. The background shows the ornate, dark stone architecture of a cathedral, with several spires and decorative elements visible against a light sky.

Entrevista a José Luis Turina

Artículos

La educación del talento

La familia del saxofón en el repertorio sinfónico del s.XIX

Contenidos multimedia para la enseñanza de la armonía

Justificación, diseño y validación de una unidad didáctica

Frederick Thurston (1901-1953). El sonido de clarinete por excelencia

Manuscritos y primeras ediciones de la *Polonesa-Fantasia op.61* de F. Chopin

El estrés y su relación con las patologías físicas de los instrumentistas de viento-metal

La música os hará libres; modelo penitenciario del franquismo para la redención de la pena por el esfuerzo intelectual

La incorporación de la especialidad de Producción y Gestión de música y artes escénicas en las enseñanzas superiores en España

AV Notas, Revista de investigación musical y artística del Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén.

Dirección: Calle Compañía nº 1. 23001 Jaén.

Teléfono: 953 365610

Dirección Web: www.csmjaen.com

Director del centro: *Pedro Pablo Gordillo Castro*

Equipo de la revista

Dirección: *Sonia Segura Jerez*

Equipo editorial y científico:

- *Santiago Báez Cervantes*
- *Elsa Calero Carramolino*
- *Carlos Díaz Argente*
- *Rocío García Sánchez*
- *Eva Jiménez Rodríguez*
- *Sonia Martín Reyes*
- *Laura Molina Guerrero*
- *Eva de la Ossa Cotillas*
- *Sigrid Sanz López*
- *Germán Prieto Ortega*
- *Sonia Segura Jerez*
- *Cristina Strike Campuzano*
- *Javier Tuñón Aguado*

Dirección Web: <http://publicaciones.csmjaen.es>

Administrador del sitio web: Ángel Sevilla González

Contacto: csmjrevista@gmail.com

Plataforma editorial: OJS, Open Journal System

ISSN: en trámite

Indexación: en trámite

Bienvenidos a AV Notas, la nueva revista de investigación del Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén.

Comienza aquí un proyecto cargado de ilusión y dedicación, cuya principal apuesta es la seriedad, el rigor y la profesionalidad a la hora de divulgar la investigación musical a través de los trabajos que consideremos que puedan ser de interés público. En esta nueva andadura se pretende fomentar la comunicación entre personas interesadas en distintos aspectos musicales, así como invitar a la reflexión, la exploración y la difusión del conocimiento mediante el análisis e investigación de los temas propuestos en los artículos que darán forma a esta publicación.

No quiero dejar pasar esta oportunidad sin dar las gracias a todas aquellas personas que han conseguido que la revista del CSM Jaén sea una realidad. De igual manera, seguiremos trabajando para que este primer número sea sólo el inicio de un proyecto consolidado y que pueda convertirse en una referencia en lo que a revistas de investigación musical se refiere.

Esperamos que la lectura de AV Notas se convierta en un estímulo y en una fuente de información útil para todos aquellos que queráis visitarla.

Pedro Pablo Gordillo Castro, director del Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén

En el Conservatorio Superior de Música de Jaén creemos firmemente en el valor de la investigación artística como un medio más de difundir la cultura y el arte, así como una vía de crecimiento de la actividad musical. Respetando nuestra idiosincrasia como músicos y defendiendo la singularidad propia de las investigaciones artísticas, queremos ahondar en el conocimiento de la música en todas sus facetas y adueñarnos del espacio investigador que nos pertenece.

Desde al amor a nuestra profesión de músicos, sea cual sea nuestro principal campo de acción, nace esta publicación que aspira a hacer llegar a nuestra comunidad de conocimiento el trabajo investigador que se desarrolla en nuestro centro. De igual manera, queremos acoger y difundir el trabajo de músicos investigadores fuera del ámbito del CSM de Jaén.

Gracias al magnífico equipo editorial y científico de la revista AV Notas y al apoyo que la dirección del centro ha mostrado en todo momento a este proyecto.

Sonia Segura Jerez, directora de la revista AV Notas.

INDICE

- ⌀ 11. Entrevista a Jose Luis Turina
- ⌀ 18. *La música os hará libres*, o el modelo penitenciario del franquismo para la redención de la pena por el esfuerzo intelectual. El Patronato de Nuestra Señora de la Merced
- ⌀ 32. La educación del talento
- ⌀ 38. El estrés y su relación con las patologías físicas de los instrumentistas de viento-metal
- ⌀ 52. La incorporación de la especialidad de producción y gestión de música y artes escénicas en las enseñanzas superiores de España
- ⌀ 68. La familia del saxofón en el repertorio sinfónico del s. XIX
- ⌀ 78. Contenidos multimedia interactivos para el aprendizaje de la armonía
- ⌀ 99. Manuscritos y primera ediciones de la *Polonesa-Fantasia op.61* de F. Chopin
- ⌀ 113. Frederick Thurston (1901-1953). El sonido de clarinete por excelencia
- ⌀ 124. Justificación, diseño y validación de una unidad didáctica

ENTREVISTA A JOSÉ LUIS TURINA

Por Eva María Jiménez Rodríguez

Doctora en Historia del Arte y Musicología por la Universidad de Oviedo
evamaria.jimenez@hotmail.com

PRESENTACIÓN

Cuando se inicia cualquier proyecto desde la ilusión y los mejores propósitos, se valora especialmente todo apoyo y colaboración. Pero cuando la aportación proviene de una de las figuras más relevantes del mundo musical de nuestro país, nos sentimos aún más alentados.

Jose Luis Turina es un músico poliédrico. Intérprete, compositor, director de orquesta, director artístico, académico y docente, conoce de primera mano la realidad musical de nuestro país, la situación de nuestras orquestas, el estatus académico de nuestros centros educativos y las salidas profesionales de nuestros jóvenes intérpretes.

Desde su experiencia, ha querido responder a las preguntas que alumnos y profesores del Conservatorio Superior de Jaén le han formulado. Nuestro más sincero agradecimiento a su gran disponibilidad, la franqueza de sus respuestas y su desinteresada colaboración.

Usted lleva como Director artístico de la JONDE desde 2001. ¿Cómo calificaría el nivel de los músicos en España tras las numerosas pruebas orquestales en las que ha formado parte del tribunal? ¿Qué aspectos valora en mayor medida a la hora de seleccionar a un aspirante? ¿Y como miembro de un tribunal?

Calificaría el nivel de muy alto, impensable hace un par de décadas. En los quince años que llevo al frente de la JONDE he tenido la ocasión de estar presente en muchas audiciones, como es lógico, y no sólo las de admisión a la propia orquesta. Las que se celebran anualmente para el acceso a la EUYO (Joven Orquesta de la Unión Europea) son especialmente significativas, puesto que el tribunal es el mismo para todos los países europeos que participan en la orquesta, y por tanto cuando llegan a España para celebrar las audiciones ya llevan muchas semanas oyendo a candidatos de otros países y les queda otro tanto hasta que acaba la ronda anual, a partir de la cual se configura la orquesta para sus proyectos del nuevo año.

Por esa razón es especialmente importante su opinión, y el carácter positivo de ésta no ha dejado de crecer en los últimos años al comprobar, primero, la gran cantidad de candidatos españoles que solicitan concurrir a estas pruebas -desde 2009 se ha impuesto para España una preselección que deja en 120 el número de españoles que concurren a las pruebas, número que ya supera el de países tradicionalmente muy "potentes", como el Reino Unido (110) u Holanda (106)- y, ya una vez realizadas las pruebas, el alto nivel de calidad de los candidatos finalmente seleccionados -unos 15 españoles, por término medio, en los últimos años-. Y lo mismo cabe decir de las audiciones para la Joven Orquesta Gustav Mahler (GMJO), aunque éstas no

consisten en la interpretación ante un tribunal, sino que los ejercicios se graban en video y posteriormente son valorados.

Precisamente contestando a esta entrevista me llega la noticia de la desaparición de la EUYO a partir del 1 de septiembre de este mismo año, una vez finalice la gira de verano y precisamente en el año en que se cumplen 40 desde su creación. Desconozco las razones, y habrá que ver si son presupuestarias, consecuencia de la indiferencia hacia el proyecto, o meramente burocráticas; en cualquier caso, supone un fuerte varapalo para la cultura en general y para las posibilidades de enriquecimiento formativo de los jóvenes músicos europeos.

El alto número de candidatos obliga a que tanto las pruebas a la JONDE, como las de la EUYO o la GMJO, sean necesariamente muy breves, y por eso exigen del aspirante que extreme su concentración y el cuidado máximo hacia los pocos aspectos de sus capacidades que el tribunal va a poder valorar, y corresponde al profesor aconsejar al alumno en función de sus capacidades. Pero incluso en el poco tiempo de que normalmente se dispone es posible detectar aspectos muy importantes, y no sólo musicales: actitud, seguridad, resolución rápida de problemas o contratiempos inesperados...

Esto puede apreciarse en un aspecto de las pruebas de admisión al que en la JONDE le damos mucha importancia, como es el ejercicio de lectura a vista, que permite valorar otros aspectos más allá de los puramente relativos al dominio técnico del instrumento. Se da con frecuencia el caso de candidatos que han hecho una prueba excelente de interpretación de la obra obligada y de los pasajes orquestales, pero carecen de capacidad para resolver con la misma holgura los problemas que plantea un ejercicio de lectura a vista de dificultad media, y viceversa. Y es muy normal -especialmente en las especialidades de viento-madera, en las que el nivel general suele ser muy alto- que sea la lectura a vista la que determina la posición final en la Bolsa de instrumentistas. Lo que está claro es que éste es un aspecto que se descuida bastante en los conservatorios.

¿Se ha dado algún caso de que, una vez seleccionado al aspirante, no ha mostrado en la orquesta todo aquello por lo que fue seleccionado o, por el contrario, no suele haber sorpresas en este asunto?

Desde el punto de vista estrictamente musical no suele haber sorpresas, pero en lo que respecta a otros aspectos la cosa es con frecuencia muy distinta. La JONDE tiene un objetivo esencialmente formativo, y por eso son necesarias reuniones continuas con los músicos en las que se habla de muchas cosas no necesariamente musicales, pero indispensables para el correcto desarrollo de la profesión. Todos ellos me han oído lamentarme muchas veces de que su elevado talento no va siempre emparejado con unos valores humanos y personales que hoy día, en que la competencia es muy alta, cuentan igual que los puramente técnicos. El ejemplo clásico es que entre un clarinete (o una trompa, o un violín... aquí el instrumento es indiferente) que obtuvo un 8,9 en la prueba y otro que obtuvo un 8,8 yo me quedo con este último, si muestra en todo momento una actitud atenta en los ensayos, o sabe respetar, en los hoteles donde nos alojamos, el descanso nocturno, tanto de otros huéspedes como de sus compañeros o del personal de la orquesta, mientras aquél, que puede que toque ligeramente mejor, es incapaz de hacerlo porque el cuerpo le pide una marcha que no sabe controlar...

Por el poco tiempo que se dispone para valorarla, la audición no permite detectar este tipo de cosas, que surgen en las sesiones de trabajo y en la convivencia mantenida durante los muchos días que dura un encuentro. Pero creo que el mensaje cala -aunque a veces cuesta-, y lo verdaderamente importante es que cuando terminen su permanencia en la JONDE no sólo sean mejores músicos, sino también mejores personas, profesionales en todo el sentido de la palabra, de los que cualquier orquesta pueda enorgullecerse.

Según su experiencia, ¿cree que en España, a día de hoy, se prepara al alumnado suficientemente como para afrontar una determinada prueba orquestal? ¿Piensa que los

músicos españoles se encuentran preparados para formar parte de orquestas profesionales extranjeras?

Por lo que he visto y sigo viendo a lo largo de todos estos años, creo que todavía se puede hacer bastante por mejorar este aspecto de la formación, que es cada vez más necesario debido a que la falta de fijeza obliga al profesional a someterse a pruebas y audiciones con mucha frecuencia. En esto, como en todo, cuenta la experiencia, y como es lógico no es lo mismo el caso de un candidato con muchos años "de vuelo" que el que se presenta a unas pruebas por primera vez. Las diferencias se apreciarán mucho mejor en unas audiciones convocadas para cubrir plazas en una orquesta profesional, a las que junto a profesionales muy veteranos se presenta una gran cantidad de candidatos recién titulados que en su mayor parte aspiran a conseguir un primer puesto de trabajo que suponga un nivel superior a la de los múltiples "bolos" que seguramente se han visto obligados a hacer para obtener algún ingreso.

Las audiciones para acceder a una orquesta joven como la JONDE son, a pequeña escala, algo similar: junto a candidatos que ya llevan uno o dos años en la orquesta y quieren renovar por un año más -para lo que es obligatorio superar nuevamente la audición, con las consiguientes sorpresas en algunos casos- hay un buen número de aspirantes que acceden a las pruebas por primera vez. Algunos de ellos vienen muy bien preparados, otros no tanto, y siempre hay un reducido número que ni viene preparado ni sabe en realidad a lo que va, pero el entorno le ha creado la necesidad de conocer al menos la experiencia y a ella acude sin pensar que lo más que va a conseguir es hacer el ridículo... El papel del profesor, como siempre, es fundamental.

¿Qué opina de las pruebas de selección orquestales? ¿Se realizan de una forma correcta, equitativa y justa? ¿Piensa que siempre se suele seleccionar a los candidatos mejor cualificados? ¿Cambiaría algo de dichas pruebas?

Eso depende, en gran medida, de la dignidad de cada orquesta. En otoño de 2014 la Orquesta Nacional de España convocó audiciones para cubrir, entre otras, dos plazas de Violín Tutti. Los 213 aspirantes admitidos realizaron la prueba en el tiempo record de ¡una mañana!, lo que da aproximadamente un promedio de 2-3 minutos cada uno, incluyendo en ese tiempo el cambio de un candidato a otro, afinación e interpretación -es un decir- del concierto de Mozart escogido por el aspirante. Diez candidatos pasaron la primera ronda, y en la segunda y última, celebrada al día siguiente, ninguno de ellos obtuvo plaza y por tanto quedaron sin cubrirse las dos vacantes.

Naturalmente, de esas audiciones se puede decir de todo menos que fueron correctas y justas (equitativas tal vez, porque todos los candidatos fueron tratados igual de mal). En la memoria de los 213 aspirantes debe quedar el pésimo recuerdo hacia el desprecio manifestado por una orquesta de carácter nacional hacia todo un colectivo de profesionales, en un momento de penuria máxima en lo que se refiere a las posibilidades de encontrar un puesto de trabajo relacionado con lo que ha sido durante muchos años su vocación y su pasión. La OCNE sabrá el por qué de esa actuación y quedará en su conciencia, pero lo que es seguro es que para los muchos jóvenes recién titulados, muchos de ellos miembros de la JONDE, que concurrieron a esas pruebas no pudo ser más deprimente su -en gran parte de los casos- primera experiencia profesional, y precisamente intentando acceder a una institución dependiente del Estado.

Naturalmente -y afortunadamente- no siempre es así, y las últimas pruebas celebradas por la propia OCNE hace tan sólo unas semanas se han desarrollado con más tiempo y por tanto con mejores elementos para una valoración más objetiva y justa. Pero aún así, este tipo de audiciones no garantiza en absoluto la bondad de la selección, porque no siempre el que obtiene mayor calificación en una prueba tiene el mejor rendimiento en el atril. Tal vez por eso se esté extendiendo cada vez más la práctica del periodo de prueba -el *trial* de las orquestas británicas-, que permite durante un tiempo valorar cómo los seleccionados rinden en su trabajo, antes de concederles la fijeza de la plaza.

Como crítico musical, ¿Cree usted que se ha producido cierta evolución en el concepto que la sociedad comparte de la música clásica en estas últimas décadas? ¿Ha notado progreso en la enseñanza musical española?

Obviando lo de crítico musical, que nunca lo he sido, es innegable que todas las preguntas anteriores tienen una respuesta afirmativa, aunque eso no implica que todas sean positivas. Sí lo es, por supuesto, el progreso de la enseñanza musical española en las últimas dos décadas; pero en absoluto -sino todo lo contrario- la evolución de la sociedad hacia la música clásica, que está llegando a unas cotas lamentables. Y el problema no radica tanto en la sociedad, que es un ente abstracto difícilmente definible, sino en muchas ocasiones en el propio sector musical, que ha entrado desde hace un tiempo en una guerra por liderar el "control de audiencia" (por utilizar la abominable jerga televisiva, mediante la que se que nos pretende hacer creer que lo bueno es lo mayoritario) que ni los más ilustres programadores están sabiendo afrontar... salvo que se entienda por hacerle frente a seguirle la corriente, claro está. Porque, si no, es imposible de explicar que la programación de instituciones como la del Auditorio Nacional de Música, con la que convivo a diario, se haya llenado de banalidades dignas del hit-parade más trillado, el equivalente en nuestros días de esas selecciones de piezas románticas bien empaquetadas y profusamente vendidas que generan la ilusión en los que no están interesados en la música clásica de que les gusta la música clásica. Eso, que en el Auditorio Nacional de Música era una excepción hace unos años, hoy es el pan nuestro de cada día del que se nutren las principales orquestas del país, muchas de ellas financiadas con recursos públicos y sin riesgo de desaparición, y que por ello no necesitarían recurrir a programaciones tan complacientes para con los más "bajos instintos" de un público mayoritario (!), que pretenden abrirse a los nuevos públicos a base de conciertos integrados por el repertorio de siempre, pero trufado con bandas sonoras, música de videojuegos... con un olímpico desprecio hacia la creación "seria" actual. El papanatismo, en fin, elevado a la categoría de excelencia (otro vocablo abominable, cada vez más en boga).

Por poner un ejemplo, la programación de la sala sinfónica ANM del actual mes de mayo sólo incluye un estreno no exento de cierto "populismo": el del *Concierto Al-Andalus* para guitarra y orquesta de Cañizares, interpretado por él mismo y la ONE bajo la dirección de Josep Pons. El resto es lo habitual: Brahms, Schubert, Beethoven, Wagner, Falla, Rachmaninoff, Shostakovich, Tchaikovski, Prokofiev, Mozart... La Fundación Excelentia (¡cómo no!) llena la tarde del viernes 13 con un programa de preludios, coros y romanzas de zarzuela, y curiosamente 24 horas después la Orquesta Metropolitana de Madrid hace lo mismo, repitiendo incluso algunas de las romanzas y coros escuchados el día anterior. ¡Con decir que lo más interesante de la programación de este mes lo ofrece la OCNE con la recuperación del melodrama de Carnicer *Elena e Malvina!*

En suma: que lo que tanto ha costado alcanzar a costa de mucho tiempo y mucho esfuerzo tiene como contrapartida un entorno cultural claramente en decadencia, entendiéndolo por tal la concesión al reclamo de lo fácil y lo superficial. No sólo los puestos de trabajo a los que pueden optar los titulados superiores son escasísimos, sino que una vez obtenidos puede que el desánimo acabe con más de una vocación sólidamente cimentada.

Sobre la presencia femenina en el mundo orquestal, ¿cree que aún, hoy en día, existe poca presencia de mujeres que ocupen puestos importantes en el mundo de la música clásica?

Eso depende de en qué campos. Sí que hay una presencia escasa de mujeres en el mundo de la dirección de orquesta, o de la composición; pero no en el de la investigación, o incluso en el de la propia gestión. Y desde luego no se puede decir que la haya en el mundo de la interpretación.

Con respecto a este último, voy a dar unas cifras procedentes de las estadísticas anuales referidas a los participantes en los Encuentros celebrados por la JONDE en los últimos años. En los de 2011 participaron 87 mujeres y 135 hombres; en 2012 la diferencia fue similar: 75 mujeres y 124 hombres; y lo mismo ocurrió en 2013, con 82 mujeres frente a 132 hombres. Pero en 2014 las cifras tendieron a igualarse, con 84 mujeres y 92 hombres. Como dato curioso puedo decir que en el próximo encuentro de la orquesta, que tendrá lugar dentro de poco más de un mes, la

sección de violines (26 en total, 14 primeros y 12 segundos) estará integrada por 22 mujeres y sólo 4 hombres). La sección de viento-metal inclina siempre la balanza hacia el lado de los hombres, pero desde luego no ocurre así en el resto de las secciones. En cualquier caso, y aunque sigue habiendo más hombres, no puede decirse en absoluto que las mujeres tengan poca presencia en este campo.

Estamos viendo cómo actualmente muchas orquestas profesionales pasan por situaciones verdaderamente críticas, e incluso, algunas de ellas han desaparecido por cuestiones económicas. ¿Cuál cree que es el secreto de la sostenibilidad de las orquestas profesionales?

La respuesta a esa pregunta la desconozco, y no creo que haya nadie que la tenga. Una orquesta profesional es un organismo muy complejo en el que trabaja una plantilla importante de profesores y un equipo artístico y de gestión suficiente. Varía mucho la cosa si se trata de una orquesta sostenida con fondos públicos -como la mayor parte de las españolas- o es de financiación privada -como la mayor parte de las inglesas, por ejemplo-, ya que en el primer caso su continuidad puede peligrar si los políticos de turno consideran que la labor artística que desarrollan en su entorno social no se corresponde con la inversión presupuestaria -normalmente muy grande- que necesitan.

Pero sea cual sea la respuesta correcta -que dudo que la haya- no creo que la solución para su sostenibilidad pase por la trivialización de su cometido, a la que ya he aludido antes. La orquesta sinfónica es uno de los logros socio-culturales más altos y exigentes a que se ha llegado en la historia reciente de la Humanidad; es una parte esencial del engranaje de la Cultura con mayúsculas, y su papel, y el de su sostenibilidad, no puede depender del gusto prosaico de la mayoría (que, como diría Agustín García Calvo, se equivoca siempre).

¿Qué papel juegan las orquestas jóvenes en el panorama musical español? ¿es posible que de alguna forma estén convirtiéndose en la gran competencia de las orquestas totalmente profesionales?

Una vez que con la reforma de los años 90 se ha conseguido que la Orquesta sea la asignatura estrella de la enseñanza, por la experiencia que aporta y por servir para definir la plantilla orgánica de las especialidades instrumentales, las jóvenes orquestas -tanto locales y autonómicas, como de ámbito nacional o internacional- existentes aparte de los conservatorios tienen dos objetivos prioritarios: por un lado, ir en la práctica orquestal un paso más allá que la que puede darse en los centros educativos, normalmente muy limitados en espacios, presupuesto, capacidad organizativa y profesorado especializado, abordando un repertorio que en condiciones normales no puede asumirse en dichos centros; por otro, servir de puente entre el final de la etapa formativa y el inicio de la vida profesional.

La JONDE cumple naturalmente con ambos objetivos, pero al haberse incrementado en nuestro país el número de orquestas jóvenes autonómicas y locales es en éstas donde principalmente los jóvenes de grado superior y últimos cursos de grado medio amplían su aprendizaje en una práctica orquestal de más alto nivel. Como la mayor parte de los integrantes de la JONDE han participado también en estas orquestas, nosotros procuramos darles la oportunidad de trabajar con un profesorado nacional e internacional así como trabajar con directores y solistas de muy alto nivel, actuando en los más importantes auditorios y teatros y en festivales de mucha relevancia nacional e internacional.

En cuanto a la inserción en el mundo profesional, el mero hecho de haber formado parte de la JONDE garantiza en la mayor parte de los casos la admisión a las pruebas de selección de las principales orquestas nacionales, sin pasar por el filtro del nivel artístico o académico. Otras cosa es, por supuesto, la dificultad actual de obtener una plaza en alguna de estas orquestas; pero al menos se les brinda la posibilidad de ser admitidos a la audición, a la que van con una excelente experiencia orquestal.

Con todo, el papel más importante de una joven orquesta es saber inculcar en sus integrantes el sentimiento de que a la música siempre hay que acercarse con la misma pasión, el mismo amor

y la misma entrega con que lo hacen en esta etapa de su formación. Si eso cala en los músicos, habrán recibido una buena dosis de la mejor vacuna contra el tedio de la vida profesional, que es el gran riesgo de una profesión tan exigente como ésta.

Por todo lo anterior, espero que resulte fácil deducir que considerar a las jóvenes orquestas como una seria competencia de las profesionales es no entender absolutamente nada de su sentido.

La incorporación de la especialidad de Producción y Gestión de Música y Artes Escénicas en las enseñanzas artísticas superiores (EAS) en España se ha producido en años recientes (2010), y todavía se trata de una especialidad casi desconocida. Dada su experiencia como asesor técnico en la reforma de la LOGSE en música, danza y arte dramático, ¿cuál es su opinión sobre la incorporación de esta nueva especialidad en el ámbito académico de los conservatorios?

Me alegra esta pregunta relacionada indirectamente con mi trabajo durante muchos años (desde 1992 hasta 2001) como Asesor técnico en la reforma de las enseñanzas musicales en el marco de la LOGSE, porque me permite hacer una reflexión sobre la trascendencia de dicha norma en función de los logros alcanzados. La LOGSE ha sido suficientemente denostada por todos los sectores educativos y ello ha propiciado un buen número de Leyes de Educación posteriores para intentar enderezar muchos entuertos causados por su aplicación; pero apenas se reconoce que éstos se centraron en la enseñanza general, especialmente en lo que se refiere a la educación primaria y secundaria, y principalmente a sus materias específicas básicas, como matemáticas o lengua. Las reformas posteriores han pretendido corregir los malos resultados potenciando el tiempo lectivo de éstas a costa de quitárselo a otras no menos importantes, la música entre ellas. Entre la atención que recibía en la LOGSE –obligatoria durante gran parte de estos estudios- y la que se le da actualmente media una gran diferencia, como es posible comprobar de los planes de estudios más recientes. Sin embargo, todavía estoy por leer comentarios positivos con respecto a lo que la LOGSE supuso para las enseñanzas de Música, Danza y Arte dramático, por centrarnos sólo en la artes escénicas. En música, concretamente, el salto cualitativo y cuantitativo que media entre el plan de 1966 –por no hablar del de 1942- es abismal: en pocos años la sociedad española salió de las cavernas de la educación musical y se puso en la misma línea que en el resto de Europa, cuando no muy por delante. La respuesta relativa a la cantidad y, sobre todo, a la calidad de las últimas promociones de estudiantes de grado superior que intentan acceder cada año a la JONDE es, creo, suficientemente elocuente, y a aquellos datos me remito.

En alguna ocasión he hecho referencia a la suerte que ha supuesto para mí pasar directamente del trabajo de asesoramiento para la nueva normativa de las enseñanzas de música al de la dirección artística de la JONDE, porque desde ésta he podido comprobar de primera mano los resultados obtenidos. La JONDE es, en ese sentido, un observatorio privilegiado para medir el estado actual de la enseñanza en todos los conservatorios superiores del Estado, de donde proceden sus integrantes, y ello permite hacer un seguimiento continuo del rendimiento de los diferentes centros y, sobre todo, de las altas cotas de calidad –y cantidad, como ya ha quedado dicho- que ha provocado una planificación de forma y de fondo de la enseñanza realizada desde la convicción de que los nuevos modelos, ya muy experimentados en los países de nuestro entorno- eran claramente los mejores.

Contestando ahora a la pregunta, la incorporación en la última Ley de Educación de la especialidad de Producción y Gestión de Música y Artes Escénicas dentro del grado superior es consecuencia directa de una mayor sensibilidad hacia las necesidades actuales del sector. Esto ya era evidente en la existencia de varios postgrados o másters en Gestión cultural ofrecidos por varias universidades españolas, y el hecho de que se haya creado una especialidad de grado superior no hace más que demostrar que el estado actual de la cultura -o de las industrias culturales, si se quiere- exige la adopción de medidas que vayan en paralelo a su desarrollo. Y que su impartición recaiga en los conservatorios superiores -y no en las universidades, que parecían tener la exclusiva- supone, a mi modo de ver, un reconocimiento a la versatilidad que

deben tener este tipo de centros, que necesariamente ha de ir más allá de las especialidades instrumentales, la composición o la dirección de orquesta.

Por otra parte, tanto las competencias específicas como el perfil profesional y los contenidos mínimos que se establecen en el Real Decreto 631/2010 para esta nueva especialidad me parecen totalmente adecuados. Aunque la teoría vaya siempre por detrás de la práctica, bienvenida sea, si llega y además a tiempo.

Recientemente algunas orquestas profesionales en España (por ejemplo, la Orquesta de Córdoba y la Orquesta de Barcelona i Catalunya [OBC]) han incorporado la figura de director gerente dentro de sus plantillas. ¿Qué opina sobre la incorporación de este perfil profesional en las orquestas españolas? ¿Qué beneficios cree usted que aporta un gestor en las plantillas orquestales?

Una orquesta sinfónica requiere de una dirección bicéfala para poder gestionar la gran complejidad de su funcionamiento. No olvidemos que el objetivo artístico, el esencial, necesita materializarse a partir del trabajo en común del colectivo que la integra, y eso implica manejar recursos humanos y económicos no siempre fáciles de administrar.

El director gerente es, por decirlo así, el "brazo ejecutivo" que tiene que estar en perfecta sintonía y perpetua disposición junto al "brazo creativo" que aporta al tándem el director artístico (que en muchas ocasiones no es otro que el director musical titular, como ocurre en la OBC y en la Orquesta de Córdoba, así como en gran parte de las orquestas españolas. No es el caso de la JONDE, en que mi papel como director es puramente artístico, contando para cada ocasión con un director musical diferente).

La figura del director gerente es cada vez más habitual en las orquestas españolas, siguiendo con ello el ejemplo de las principales orquestas extranjeras que llevan muchos años de histórica ventaja en este terreno (no olvidemos que la gran eclosión del mundo sinfónico español se empezó a producir hace poco más de 30 años). Y lo normal es que la designación de la persona idónea para ocupar ese puesto pase por la valoración de una serie de capacidades avaladas por una gran experiencia: elaboración de presupuestos y cuentas anuales, administración de recursos propios y externos, planificación, organización, ejecución, gestión presupuestaria y de personal, conocimientos jurídicos de carácter fiscal y para la aplicación de los diferentes convenios laborales..., y -cómo no- dotes de comunicación, negociación, determinación de prioridades, toma de decisiones y resolución de conflictos.

Como puede apreciarse, contar con una persona capaz de todo ello es fundamental para la buena marcha de cualquier empresa, y crucial en una de la envergadura de una orquesta sinfónica. Por eso hay que aplaudir sin reservas la inclusión de esta especialidad en los estudios superiores de música.

Madrid, mayo de 2016

LA MÚSICA OS HARÁ LIBRES O EL MODELO PENITENCIARIO DEL FRANQUISMO PARA LA REDENCIÓN DE LA PENA POR EL ESFUERZO INTELECTUAL. EL PATRONATO DE NUESTRA SEÑORA DE LA MERCED

Elsa Calero Carramolino
Universidad Autónoma de Madrid
elsa.carramolino@gmail.com

RESUMEN

Al finalizar la Guerra Civil el franquismo impuso y dispuso todo un aparato legislativo encargado de regular las actividades culturales y musicales. El sistema penitenciario no escapó a los nuevos empleos asignados a la música como dispositivo de reeducación y control. Asentándose en la justificación de una base supuestamente humanista el nuevo régimen dio su propia lectura política e ideológica al empleo de la redención intelectual y cultural. Para ello se sirvió de la resignificación de las herramientas legislativas sobre las que en la II República, como forma de reintegración y dignificación del preso en la sociedad, había trabajado Victoria Kent.

El presente artículo tiene por objetivo analizar el modelo de redención de la pena a través del esfuerzo intelectual aplicado a la música mediante la legislación que reguló los centros penitenciarios del franquismo en términos normativos y de la vida cotidiana, ya que solo así puede llegar a un estudio completo de la presencia de la actividad cultural y musical desarrollada en estos centros

Palabras clave: *Música, franquismo, prisión, redención, Patronato de Nuestra Señora de la Merced*

ABSTRACT

After the Civil War, Franco imposed and ordered an entire legislative apparatus in charge of regulating cultural and musical activities. The prison system did not escape the new roles assigned to music as rehabilitation and device control. Settling in the justification of a humanist basis, the new regime developed its own political and ideological lecture to the use of intellectual and cultural redemption, using the same operational legislative tools on those already in the Second Republic used to mean of reintegration and dignity of the prisoner in society.

The main aim of this article is to analyse the redemption penalty model through intellectual effort applied to music by the legislation that regulated the prisons of Francoism in normative terms and everyday life, since only thus it is possible to reach a complete study of the presence of cultural and musical activities developed in these centres.

Keywords: *Music, francoism, prison, redemption, Patronato de Nuestra Señora de la Merced*

INTRODUCCIÓN

En términos legales e históricos, el sistema penitenciario ha sido abordado por Mirta Núñez (2001), Domingo Rodríguez (2007), Juan Carlos García (2011) y Alicia Quintero (2011), entre otros autores. La realidad musical penitenciaria aparece citada, en menor profundidad y como consecuencia de una aproximación a otros ámbitos musicológicos de este periodo, en los estudios de Beatriz Martínez del Fresno (2000; 2010; 2012; 2013) y Gemma Pérez Zalduondo (1992; 2000; 2001; 2005; 2006; 2009; 2010), respectivamente.

A la hora de abordar este estudio, el investigador se enfrenta a un grave vacío documental en términos de cárceles para este periodo. Este factor, que dificulta y condiciona la investigación, tiene su origen en tres causas fundamentales: 1) la aparente desorganización del sistema penal del franquismo hasta la regulación del código de 1944; 2) el expurgo masivo de la documentación referente a la actividad penitenciaria; 3) el mal tratamiento y estado de conservación de las fuentes en las diversas instituciones encargadas de su preservación.

A pesar de las problemáticas expuestas en las líneas anteriores, hoy es posible realizar un seguimiento de la actividad cultural y musical propuesta por el régimen en las instituciones penitenciarias a través de una serie, muy concreta, de documentos. El primero es el *Boletín Oficial del Estado*, desde los años 1939 a 1978, donde a través de los decretos, leyes y las sucesivas implantaciones y revisiones del código penal, se recupera, no solo gran parte de la legislación en esta materia, sino también la lectura ideológica y fundamentalista que se le otorga a la literatura, el teatro, la música y, en definitiva, a la cultura. En segundo lugar, se encuentra el *Boletín Oficial de la Dirección General de Prisiones*, un documento de publicación periódica que, además de recoger la legislación vigente en las cárceles españolas, también se hace eco de las órdenes y circulares de ámbito interno que debían llegar desde la Dirección General de Prisiones hasta el funcionariado, apareciendo aquí la música en la solemnización de fiestas, en formato himnico, pero también como medio de redención de la pena. Enlazando el sistema de la redención de penas por el trabajo, y más concretamente, con el sistema de redención de penas por el esfuerzo intelectual se encuentra el Patronato de Nuestra Señora de la Merced para la Redención de Penas por el Trabajo¹, un organismo creado al efecto para regular la cuestión de la redención que publica una memoria anual de actividades, donde se presentan datos y estadísticas de las mismas, según los informes emitidos por el complejo penitenciario español. En este sentido, en cuarto y último lugar, se encuentra la Sección Femenina, la cual, durante la dictadura, fue la encargada de dirigir el Instituto de Enseñanzas Profesionales para la Mujer que dio lugar al cuerpo docente de las Escuelas de Hogar nacidas con el fin de inculcar y educar a la mujer en los valores que el régimen le atribuía, encontrándose la música, entre ellos. El modelo de las Escuelas de Hogar fue implementado en las prisiones de acuerdo a tal y como Gemma Pérez apunta en la siguiente cita:

La inclusión de la música en las actividades de las reclusas habría que ponerla en contacto con el desarrollo de los planes penitenciarios para mujeres que se dan en este periodo. Una vez más, la educación musical de las mujeres, aunque pueda realizarse a través de los coros y orfeones, tienen un camino específico y singular diferenciado del de los hombres, a través de las Escuelas de Hogar (Pérez, 2001, pp. 826-827).

En base a lo anteriormente expuesto, parece claro y necesario detenerse sobre los siguientes puntos para comprender la articulación del sistema penitenciario franquista con respecto al dispendio cultural. En el presente artículo nos ocuparemos del análisis metodológico del sistema de redenciones de la pena por esfuerzo intelectual a través de la memoria publicada en 1940 por el Patronato de Nuestra Señora de la Merced.

¹ En lo sucesivo PCRPT.

EL PATRONATO DE NUESTRA SEÑORA DE LA MERCED PARA LA REDENCIÓN DE PENAS POR TRABAJO (PCRPT)

Redención de la pena por esfuerzo intelectual

En la posguerra civil las prisiones españolas tendrán asignada una función que va más allá de lo meramente punitivo de la reclusión y el castigo de los vencidos para pretender convertirse en espacios de socialización, adoctrinamiento o redención de los presos políticos (Rodríguez, 2013, p. 58).

La iniciativa de combinar las medidas punitivas con la redención patriótica, moral y espiritual del individuo, fue producto, en suma, del jesuita José Antonio Pérez del Pulgar. Ante la ingente cantidad de prisioneros políticos, el estado franquista pronto fue consciente de que tal vacío civil no era soportable. En otras palabras, la ausencia de mano de obra básica, pero también de profesionales cualificados, derivada, no solo de los encarcelamientos, sino también de las depuraciones masivas, traerían consigo el colapso del sistema que no sería capaz de autoabastecerse, todo ello sumido en una Europa y un clima mundial general, que daba la espalda a la España de Franco. Por este motivo, una de las soluciones implantadas –si bien no la única, una de las más extendidas en el tiempo y el espacio– fue la creación de un procedimiento de redención de la pena a través del trabajo. Método que el franquismo legisló en 1937 con el *Decreto 281* y que renovó sucesivamente en los diversos decretos y leyes publicados con posterioridad. Esto da lugar a la creación de un organismo encargado de la articulación de las nuevas estrategias penitenciarias generadas por el régimen, naciendo así el Patronato Central para la Redención de Penas por el Trabajo, más tarde denominado por orden ministerial como Patronato de Nuestra Señora de la Merced para la Redención de Penas por el Trabajo (1939, p. 2383).

La redención del preso no solo pasaba por el trabajo físico, sino que podía lograrse a través del esfuerzo intelectual, o en el más deseado de los casos, mediante una feliz convivencia de ambos patrones. Si bien, tal y como apunta Domingo Rodríguez en su artículo «La redención de penas a través del esfuerzo intelectual: educación, proselitismo y adoctrinamiento en las cárceles franquistas» (2013), estadísticamente no parece que esta modalidad de redención tuviese tanto impacto como en su vertiente física. La redención de penas por el esfuerzo intelectual nació una vez el régimen fue consciente, tanto del valor en términos de capital obrero que el preso tenía para la nueva España, como del interés que suponía redimir ideológica y moralmente a aquel a quien se consideraba enemigo de la patria, a fin de repoblar un país, física y políticamente extinguido, con sujetos potencialmente vulnerables. En la inmediata posguerra la visión de eternidad de los vencedores para con el régimen vencedor fortaleció la génesis de un sistema educativo que, lejos de resultar pedagógico, sí lo fue propagandístico y adoctrinador, un carácter que se acentuó en los penales españoles, donde el preso no redimió pena, exclusivamente, por la fuerza de su trabajo, sino por su capacidad reintegradora a esta nueva sociedad. Valentín Fernández explicaba este hecho en 1953 en *Temas españoles*, del siguiente modo:

Pero no solamente se redimía por el esfuerzo corporal en cualquiera de los oficios, sino también por el intelectual. La asistencia a la escuela, la aprobación de cursos, la producción artística y literaria, la participación en orquestas y bandas de música, la colaboración literaria en el periódico 'Redención', órgano de la población penal española y sus familias, y hasta las lecturas en común cuando el recluso impedido no podía redimir por otro concepto, era méritos de redención por el esfuerzo intelectual. Se dio tal amplitud a esta política de perdón en España, que un problema penitenciario de tal envergadura como el surgido a raíz de nuestra guerra fue liquidado normalmente en pocos años con un procedimiento más práctico y noble que el de las amnistías, que dejaban al delincuente sin responsabilidad alguna para su reincidencia.

Con el sistema de redención de penas por el trabajo cada recluso se ha ido liberando con su propio esfuerzo personal, y de su conducta y entusiasmo profesional durante su reclusión ha dependido que, más pronto o más tarde llegara a la fecha exigida por la Ley

de cumplimiento de tres cuartas partes de condena para acogerse a los beneficios de libertad condicional (Fernández, 1953, p. 4).

De esta suerte la actividad cultural irrumpió en la oficialidad carcelaria, para cuyo funcionamiento se elaboró un corpus legislativo y normativo específico. En esta línea aparece también la música y sus diversas manifestaciones, interpretativas, pedagógicas y/o compositivas, como medio de redención de la pena, como método propagandístico y en última instancia como fórmula reeducativa en los patrones patriótico-culturales que pretendían ser establecidos. Citando nuevamente a Valentín Fernández:

Otros aspectos de la vida cultural y artística se reflejan en los Establecimientos penales de España. Numerosos conciertos se celebran en las Prisiones, unido a las representaciones teatrales y a las sesiones cinematográficas. El arte tiene expresiones prácticas con la creación de bandas de música, orquestas, rondallas, orfeones y coros formados por los reclusos, que encuentran en esta tarea un aliciente espiritual para su vida de reclusión y les sirve a la vez para redimir pena por el trabajo.

En las grandes festividades religiosas estos reclusos tienen la alta misión de ofrecer a sus compañeros artísticas interpretaciones musicales. Podemos citar como muestra de esta tarea la banda de la Prisión Central de Burgos, la de San Miguel de los Reyes, en Valencia; la Orquesta de la Prisión-Escuela de Madrid y las Orquestas y Coros de la Prisión Central de Guadalajara y la de la Celular de Barcelona. En el teatro destacan las agrupaciones artísticas formadas por reclusos, que representan para sus compañeros obras clásicas o de adaptación. Las reclusas de la Prisión de Mujeres de Madrid, en Ventas, ofrecieron admirables escenas, con pasajes de la vida de la Reina Isabel la Católica al conmemorar el centenario de su nacimiento. Y hay también estrenos de obras teatrales, escritas por los mismos penados, que tienen la consiguiente expectación si antes se ha divulgado ya en la población penal que el autor tiene méritos literarios para triunfar en el teatro. La Escuela de Arte del Dueso, durante varios años, ha realizado en este sentido artístico una extraordinaria labor (Fernández, 1953, p. 9).

Atendiendo precisamente a esos fines propagandísticos, el régimen, y más concretamente el PCRPT, elaboró de forma anual una memoria en la que se recogían las labores del patronato en las cuestiones de la redención, pero donde también se ofrecía una visión estadística, así como una fórmula dialéctica patriótica y paternalista, en el ámbito del cuidado y atenciones a los que era sometido el preso durante su estancia en prisión (Rodríguez, 1968, p. 24).



Ilustración 1. Músicos de la banda de la Prisión-Escuela de Yaserías (Rodríguez, 196,p.24).

Memoria anual del PCRPT

Origen, naturaleza y tipología de la fuente

Como puede concluirse del epígrafe anterior, la memoria anual del PCRPT nace con el fin de satisfacer las necesidades informativas acerca de la labor del patronato en términos de redención de penas. Sin embargo, si por algo se definió la labor del patronato al completo, tanto en el ámbito de intramuros, es decir, en las actividades que desarrolló con los presos y presas, como en la visión que dio de sí mismo al conjunto de la ciudadanía, fue en su carácter aleccionador a través de la propaganda.

Las memorias recogían datos estadísticos sobre las acciones llevadas a cabo en los distintos penales, informaban sobre los modelos de redención, pero sobre todo, constituyen un testimonio visual manipulado de la realidad carcelaria. Así, una de las principales características de esta fuente con respecto a otras de su mismo rango, es la minuciosidad con que son ilustradas por numerosas fotografías en las que aparecen fragmentos de la población penal posando «alegremente» en mitad de estos talleres. Más tarde, Tomasa Cuevas explicaría, a través de su trabajo (Cuevas, 1985), la obligatoriedad de la sonrisa en el momento de la representación fotográfica. Lejos del polémico tinte caricaturesco de estos retratos, así como del matiz divulgativo, en numerosas ocasiones contradictorio a las estadísticas ofrecidas por el régimen en otros medios, lo que sí es reseñable es la importancia de estos mismos para con el contenido cultural y musical.



Ilustración 2. Clase de mujeres en la prisión Provincial de Saturrarán (PCRPT, 1942, p.7).

Contenido cultural y musical en el cuerpo de la fuente

Dentro de la propia memoria, el régimen no hacía exclusivamente referencia a la apariencia y empleo de estas actividades como fórmulas de redención de la pena, sino que también realizaba una aproximación, de mayor o menor veracidad a la presencia y articulación de estas actividades en el interior de estos centros: «Los elementos integrantes de una agrupación artística redimirán

pena diariamente, siempre que, además de la obligación relativa a enseñanza religiosa que se indica la norma VI posean la instrucción elemental, conforme al art. 5º del Decreto de 23 de noviembre de 1940» (PCRPT, 1942a, p. 23).

En esta línea, el patronato establecía que la redención del preso por el esfuerzo intelectual se haría efectiva a través del ámbito musical, siempre y cuando se cumpliesen dos factores. El primero es que el preso que se adscribiera a este tipo de redención debía superar previamente la formación básica tanto cultural como religiosa, algo que ya se practicaba con aquellos que redimían por el trabajo físico. El segundo condicionante que debía cumplirse dependía del tipo de aportación intelectual a tener en cuenta para la redención, dividiéndose ésta en el ámbito compositivo y en el ámbito interpretativo. Así, los primeros solo redimían pena cuando la obra fuese considerada por un jurado designado por el patronato, de un verdadero valor artístico, mientras que los segundos debían superar un examen de aptitud así como cumplir con un riguroso horario de ensayo:

Cada tres meses serán examinados los aspirantes que el Director de la Banda, Orquesta, Rondalla u Orfeón designe por estimarlos preparados. Los exámenes se realizarán ante la Junta de Disciplina, asesorada por un miembro del Conservatorio de Música, por el Maestro de Capilla o el Director de la Banda Municipal, y, en su defecto, por la persona de mayor competencia musical de la población. Los aspirantes aprobados serán incluidos en la relación certificada que el Director del Establecimiento ha de remitir al Patronato Central, el que otorgará el beneficio de redención de pena a los mismos si así lo estimare, entrando a formar parte de la agrupación artística correspondiente todas las que tendrán, por lo menos, cuatro horas de ensayo cada día (PCRPT, 1942a, p. 21).

En esta línea, el patronato manifestaba en 1941 su visión sobre la formación de agrupaciones musicales en las prisiones, encargadas de amenizar y formar a los presos en las corrientes musicales ensalzadas por el régimen:

La educación artística ejerce en las Prisiones su benéfico influjo sobre el ánimo, y se fomenta la formación de Banda, Orquestas, Orfeones, Rondallas y toda clase de agrupaciones que proporcionan al mismo tiempo una ocupación y son útiles no sólo a los reclusos que forman parte de ellas, sino a todos los del Establecimiento. A fines de 1941 había 950 reclusos componentes de Bandas, 546 de Orquestas, 4300 de Orfeones y 582 de Rondallas, lo que supone que, en realidad, no hay Prisión alguna donde, por modestamente que sea no funcione alguna agrupación de tipo artístico-musical. Las Bandas de las Prisiones han dado, durante el año, 2244 conciertos de Banda, 2054 de Orquesta, 4104 de Orfeón y 1391 de Rondalla (PCRPT, 1942a, p. 24).

Ante los datos estadísticos ofrecidos por el patronato, cabe analizar, necesariamente, dos aspectos. El primero es la no correlación entre los datos ofrecidos por el patronato en este documento y la actividad cultural y musical de la que se hace eco el único medio de prensa escrita permitido en las cárceles, Redención. Este hecho hace replantearse, nuevamente, la veracidad de las cifras dispuestas por el patronato en términos de agrupaciones musicales, cuando además reitera en la ausencia de una explicación acerca del abastecimiento material de estas agrupaciones y escuelas. Además, el número total de orquestas, orfeones, rondallas, y cuantas agrupaciones organizadas al efecto existieron, contradice a las propias cifras elaboradas por el régimen en términos de población penitenciaria. Es decir, en virtud del número de presos indicado por el régimen en semanarios como Redención, donde hacia el año 1942 (PCRPT, 1942b, p. 1) se jactaba de tratarse del sistema penitenciario con menor número de población reclusa, situando la cifra a 130.000 presos, resulta excesivo, a todas luces el planteamiento musical del que se hace eco en la cita anterior. En esta línea, la memoria del año 1940 ofrece el siguiente desglose de los datos correspondientes a las agrupaciones y conciertos ofrecidos ese año:

Participación reclusa en actividades musicales (1940)

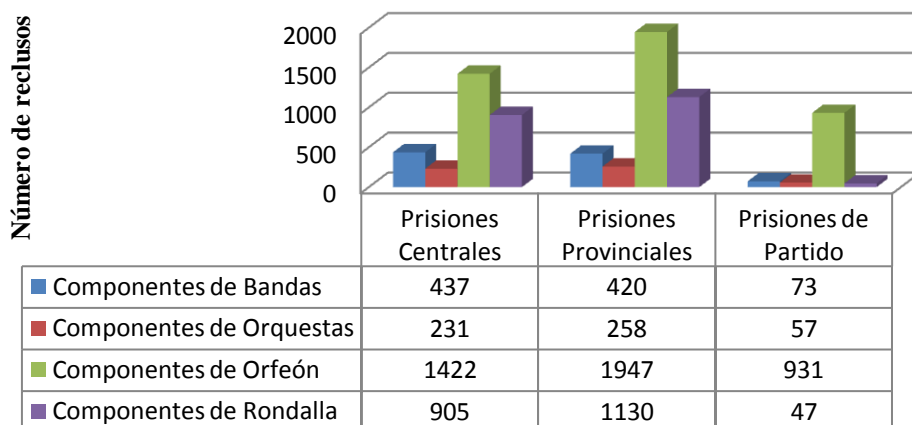


Ilustración 3: Gráfico de participación reclusa en agrupaciones musicales (PCRPT, 1942a)

Igualmente a nivel global en lo referente a las actuaciones musicales los datos recogidos, son los siguientes:

Tipología de los conciertos recogidos por la memoria del PCRTP (1940)

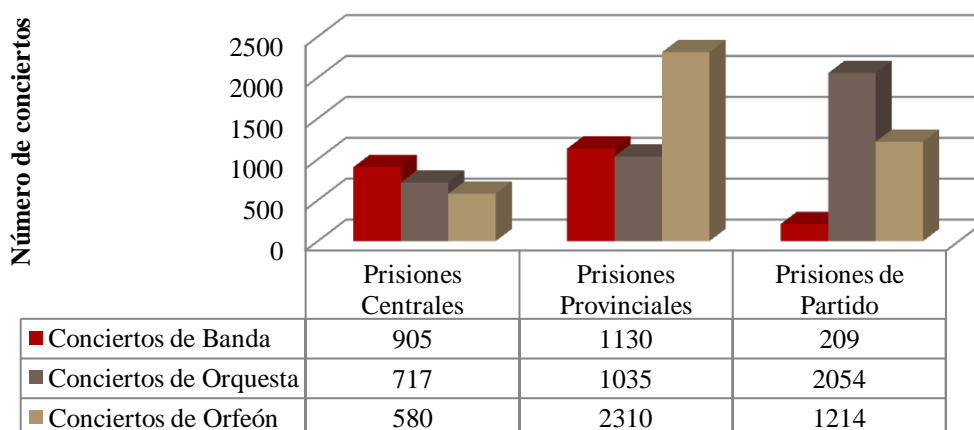


Ilustración 4. Conciertos ofrecidos por las agrupaciones en las prisiones españolas (PCRPT, 1942a)

Puede observarse aquí, como las prisiones que mayor actividad presentan son aquellas que cuentan con un menor número de componentes en estas agrupaciones. Es reseñable la preponderancia, tanto en actividad, como en número de formaciones y personal que las compone, de las prisiones provinciales, las cuales contaban con menor número de población reclusa, frente a las prisiones centrales.

A la luz de los datos expuestos debe advertirse al investigador que no debe perder su capacidad de cuestionar constantemente unas cifras que ya son contradictorias per sé, más aun cuando la procedencia de las mismas marca una clara intención propagandística en un régimen totalitario. Debido a ello resulta conveniente e imprescindible mantener un constante cotejo con la fuente oral, a fin de lograr la reconstrucción de un discurso, lo más próximo a la realidad, que sitúe la música en el ámbito penitenciario español de la dictadura.

Por otro lado, el discurso musical del franquismo aparece continuamente retratado en los testimonios de numerosas. Retomando el testimonio de Tomasa Cuevas: «Otras estaban como políticas, resultado de delaciones, como haber cantado una canción contra Franco [...] Había algunas compañeras socialistas, de la CNT, una del POUM que trabajaban en la leña y una republicana que dirigía el coro [...]» (Cuevas, 1985, p. 302). Sin embargo, el patronato nunca especificó en ningún aspecto relativo a la cuestión de género para con estas actividades, que en el caso de los penales femeninos, serían organizadas la Sección Femenina. Este hecho enlaza con el segundo aspecto a analizar. Mientras que en el caso de los presos políticos la música y la composición musical constituyeron un elemento de obligada formación cultural y de opción en el campo de la redención de la pena –tanto a nivel interpretativo como compositivo–, siendo reguladas ambas actividades por el PCRPT, en el caso de la mujer se dispuso que la música formase parte del adorno acorde a su sexo y género.



Ilustración 5. Clase de música en la Prisión Provincial de Mujeres de Saturrarán (Archivo personal de Felicidad García. Larráuri, 2012)

Consecuentemente, no se tiene constancia de que la población penal femenina llegase a redimir pena por la actividad musical, que además de regulada por la SF, parecía centrarse en el ámbito de lo vocal, lo que supone, no solo una distinción ideológica y de género en ambas formaciones musicales, sino también material. Si los penales masculinos fueron provistos –siempre en teoría y tomando los datos ofrecidos por el régimen– de material fungible, es decir; instrumentos, atriles y partituras, no parece que esto fuese así en el caso de las cárceles de mujeres, donde por otro lado se fomentó la folklorización del repertorio y la estetización del mismo a través del atuendo que las presas creaban en los talleres de costura para las representaciones dramáticas.

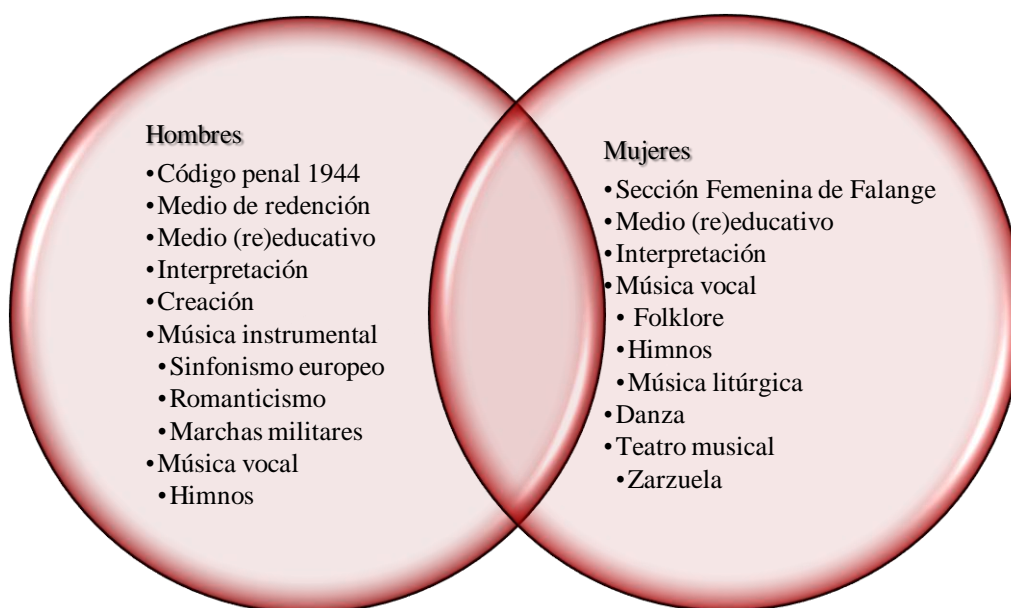


Ilustración 6. Comparativa de la formación musical en las cárceles de hombres y las cárceles de mujeres

No puede entenderse la complejidad de los empleos de la música en el ámbito penitenciario sin dotar a este estudio de la perspectiva de género, para lo cual es necesario realizar una comparativa entre ambos modelos reeducativos y en el caso de los penales masculinos, de redención de la pena por el esfuerzo intelectual. En la siguiente imagen se disponen las principales diferencias con que la música apareció en el «universo carcelario» dentro de la oficialidad establecida, en función de si se trataba de cárceles masculinas o femeninas. De este modo:



Ilustración 7. Actuación de las presas en la Prisión Provincial de Mujeres de Saturrarán (Archivo personal de Felicidad García. Larráuri, 2012).

Así, mientras que en los penales masculinos la música era regulada por el código penal de 1944 y sus sucesivas reformas, como un medio de redención de la pena por el esfuerzo intelectual, al mismo tiempo que se consideraba un medio de educación en el buen gusto y los valores ideológico-artísticos que el nuevo régimen otorgó a ciertas formas musicales inspiradas en la música instrumental del sinfonismo europeo y el romanticismo, fomentando la creación, divulgación e interpretación de obras; en las cárceles femeninas la música, en términos oficiales, fue representada por la Sección Femenina de Falange haciendo entrada a través del folklore, los himnos de obligado carácter y la música religiosa. A diferencia de las cárceles de hombres, las mujeres fueron aculturadas en el sentido musical ligado a la tierra como manifestación de su feminidad, frente a la idea viril representada por los vientos –recuérdese la trascendencia fálica que en la sociedad occidental ha ido asociada en todo momento al instrumento de viento– propios de las marchas militares y, sobre todo de la militarización del nuevo estado. En este sentido, las mujeres son obligadas a cantar los himnos de Falange, así como otros ligados a la estructura política estatal, como un símbolo de imitación de «sus hombres», los cuales ya hacían uso de la himnica en las prisiones masculinas, formando parte de la instrucción política, no tanto de género.

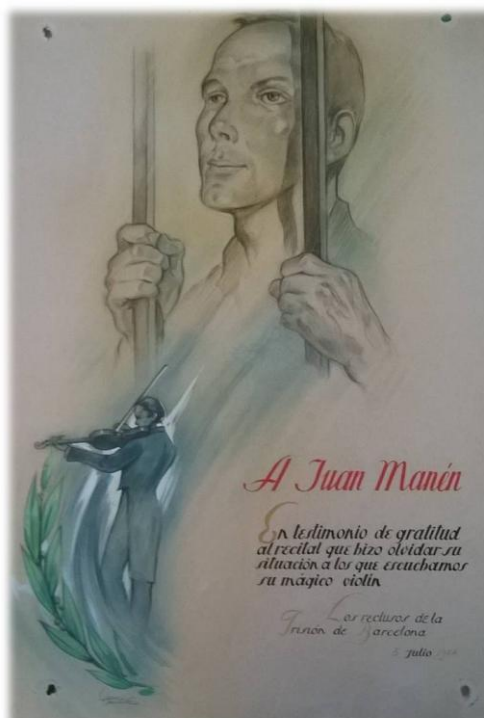


Ilustración 8: Cartel de marras procedente del archivo personal de Juan Manén en la Biblioteca Nacional de España.

bien el régimen siempre negó la existencia de presos políticos, en el caso de la mujer esta negación va a tornarse más absoluta si cabe, cuando al final de la dictadura los hombres reciban este reconocimiento, no así ellas. Esta negación asociada a la construcción femenina va a estar siempre ligada a la concepción psiquiátrico-médica que el militar Vallejo Nágera (Vallejo, 1937) hizo de la mujer republicana considerándola la portadora de lo que vino a ser calificado como el «gen marxista» o «gen rojo», por la cual todas las madres presas debían ser despojadas de sus hijos a fin de evitar su expansión, y aquellas que no eran fusiladas, debían ser reeducadas bajo los nuevos esquemas socio-políticos siendo desposeídas de su identidad y participación pública. Para ello el primer paso era la negación y la asociación de toda actividad pública de la mujer previa al golpe de estado, con la prostitución. La incoherencia estaba en este punto garantizada. La mujer era débil, pero también era la causante de la «revolución marxista», y aunque frágil, debía

En términos de la transmisión del rol de género en la perspectiva musical, puede observarse como la discriminación formativa es palpable en su propia concepción, ya que la elección de un repertorio vocal para la mujer implica que su interpretación no está sujeta a la disposición de un material fungible. Es decir, mientras que parece existir cierto interés por el régimen de dotar de instrumentos, partituras y atriles a las prisiones masculinas, esta intención desaparece totalmente en las prisiones femeninas, donde la mujer estuvo sujeta a un repertorio vocal, de carácter folklorizante, adornado mediante la elaboración de vestimentas adecuadas para la ejecución de las danzas, bailes que deben ser sutiles, castos, propios de la tierra y femineizantes de la figura de la mujer.

Otro de los grandes lances en este asunto es la cuestión interpretativa, que no creativa. La mujer no fue invitada al campo de la creación, sino que su actividad se restringió a la mera interpretación. De esta suerte, al mismo tiempo que los presos políticos pudieron redimir pena gracias a sus labores interpretativas y creativas, a las mujeres no les fue concedida esta virtud. Es más, las mujeres nunca redimieron pena, ni por el esfuerzo intelectual, ni mucho menos por el trabajo manual. Si

garantizar la transmisión ideológica del régimen a través de la educación en el hogar de sus hijos. Solo así se entiende la regresión a los valores políticos, representados con los himnos; la misión católica y evangelizadora, presente en las liturgias; y el valor de la tierra enraizada en la tradición a través de la recuperación del supuesto folklore recogido por las delegaciones de la Sección Femenina. En palabras de Estrella Casero:

Esa marginación de la mujer de la educación superior, de la “alta cultura”, su reclusión en el hogar y las enseñanzas que recibía de economía doméstica, en un momento en que la sociedad española iba a cambiar vertiginosamente en el sentido del abandono del campo, de la industrialización y urbanización de la población, hacía más que nunca que la mujer fuera el sujeto receptor de los programas de mantenimiento o recuperación de las “tradiciones populares” (Casero, 2002, p. 40).

CONCLUSIONES

Al calor de los argumentos expuestos, se vislumbra de forma más clara el esquema que el régimen franquista siguió en temática de cultura en el sistema penitenciario. Un modelo carcelario que supo aprovechar los matices, no sin reservas, de la propuesta republicana en temática de prisiones a la que añadió sus propios ajustes ideológicos de forma precisa y continuada.

La música fue utilizada como dispositivo de homogeneización y control en el funcionamiento cotidiano del sistema penitenciario franquista, desempeñando un papel adoctrinador al que el régimen otorgó una capacidad redentora y de salvación en el interior de los penales. Para ello se generó todo un entramado institucional en el que se promocionaran estas actividades, mediante la interpretación y representación de obras de «extramuros» en los ámbitos «intramuros». Asimismo se fomentó la creación de nuevas piezas en el interior de estos centros, de modo que el campo de la composición, la interpretación y la participación de estas actividades fuesen consideradas un movimiento de educación en el buen gusto, en los valores morales e ideológicos de la Nueva España, pero sobre todo una asunción de ciertos roles y por tanto una redención a través de la actividad musical. La práctica musical en el interior de las cárceles se dio en términos de desigualdad en función de la categoría del penal al que se adscribieron, pero sobre todo, se estructuró una educación musical diferente para cada uno de los sexos y géneros oprimidos. En este sentido predominaron las raíces con la tierra y el folklore, en el caso femenino, mientras que los hombres participaron de los grandes conjuntos instrumentales, compartiendo ambos su instrucción musical en la liturgia y la hímica del estado franquista.

La música como ente pedagógico y cultural fue convertida en medio para lograr la redención de la pena a través del sometimiento ideológico, cultural y moral, o en palabras del régimen, del esfuerzo intelectual. Por este motivo se articuló un sistema pedagógico y artístico que partiendo de las bases implantadas desde el Ministerio de Educación Nacional, de Justicia, de Propaganda, de la Iglesia y en definitiva de la autoría radiada de quien accedió en ese momento a las riendas del país, se hiciese eco de los nuevos valores e ideales que debía adoptar y acatar la población penitenciaria española. Se iniciaba así la reconversión del vencido. La extinción del «otro cultural».

REFERENCIAS

- Casero, E. (2002). *La España que bailó con Franco: Coros y Danzas de la Sección Femenina*. Madrid: Nuevas Estructuras.
- Cuevas, T. (1985). *Cárcel de mujeres*. Barcelona: Siroco Books.
- «Decreto número 281». *BOE*, nº. 224, 1 de Junio de 1937, pp. 1698-1699.
- Fernández, V. (1953). «Regeneración del preso». *Temas españoles*. nº. 27.
- García, J. C.(2011). «El semanario Redención: un estilo de coacción y propaganda»,. En A. Barrio, J. de Hoyos, R. Saavedra (Eds.), *Nuevos horizontes del pasado: culturas políticas, identidades y formas de representación* (pp. 24-42). Santander: Publican.
- Larráuri, J. (2012). *Mujeres republicanas*. España: Javi Larráuri.
- Martínez, B. (2000). «Realidades y máscaras en la música de la posguerra». *Actas del congreso Dos décadas de cultura artística en el franquismo (1936-1956)* (pp. 31-82). Granada: Universidad de Granada.
- (2010). «La sección femenina de la falange y sus relaciones con los países amigos. Música, danza y política exterior durante la Guerra y el primer franquismo (1937-1943)». En G. Pérez (Ed.), *Cruces de caminos. Intercambios musicales y artísticos en la Europa de la primera mitad del siglo XX* (pp. 357-406). Granada: Universidad de Granada.
- (2012) «Mujeres, tierra y nación. Las danzas de la Sección Femenina en el mapa político de la España Franquista (1939-1952)». En P. Ramos (Ed.), *Discurso y prácticas musicales nacionalistas (1900-1970)*, (pp. 229-254). Rioja: Universidad de la Rioja.
- (2013) «Women, land and nation. The dances of the Falange's Women's section in the political map of Franco's Spain (1939-1952)». En R. Illiano (Ed.), *Music and Francoism* (pp. 99-125). Lucca: Brepols.
- Núñez, M. (2001). «La infancia "redimida". El último eslabón del sistema penitenciario franquista». *Historia y comunicación social*, nº. 6, pp. 137-148.

«Orden instituyendo a Nuestra Señora de la Merced como Patrona del Cuerpo de Prisiones del Patronato Central y Juntas Locales, para la Redención de las Penas por el Trabajo y de las Prisiones de España». *BOE*, nº. 122, (2 de mayo de 1939), p. 2383.

PCRPT (1942). *La obra de la Redención de Penas. La doctrina – La práctica – La legislación*. Alcalá de Henares: Talleres Penitenciarios.

Pérez, G. (1992). «La utilización de la figura y la obra de Felip Pedrell en el marco de la exaltación nacionalista de posguerra (1939-1945)». *Recerca Musicològica*, nº. XI-XII, pp. 467-487.

(2000). «La música en el contexto del pensamiento artístico durante el franquismo, 1936-1951». *Actas del congreso Dos décadas de cultura artística en el franquismo (1936-1956)* (pp. 83-104). Granada: Universidad de Granada.

(2001). *La música en España durante el franquismo a través de la legislación (1936-1951)*, (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.

(2005). «Continuidades y rupturas en la música española durante el primer franquismo». En J. Suárez (Ed.) *Joaquín Rodrigo y la música española de los años cuarenta* (pp. 57-78). Valladolid: Glares.

(2006) «Ideología y política en las instituciones musicales españolas durante la segunda república y el primer franquismo». *Quintana*, nº. 5, pp. 145-156.

(2009). «Formulación, fracaso y despertar de la conciencia crítica en la música española durante el franquismo (1936-1958)». En R. Illiano (Ed.), *Music and Dictatorship in Europe and Latin America* (pp. 449-470). Lucca: Brepols, 2009.

(2010) *Cruces de caminos: intercambios musicales y artísticos en la Europa de la primera mitad del siglo XX*. Granada: Universidad de Granada.

Quintero, A. (2011). «El sistema penitenciario franquista: la definición de un objeto de estudio». En A. Barrio, J. de Hoyos, R. Saavedra (Eds.), *La cárcel de Carabanchel (1944-2008). Estudio histórico, arqueológico y etnográfico* (p. 118). Santander: Universidad de Cantabria.

Rodríguez, D. (2007). «Configuración y evolución del sistema penitenciario franquista (1936-1945)». *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea*, nº. 7, sp.

(2013). «La redención de penas a través del esfuerzo intelectual: educación, proselitismo y adoctrinamiento en las cárceles franquistas». *Revista de Investigación en Educación*, vol. 1, nº. 11, pp. 58-76.

Rodríguez, M. (1968). *24 años en la cárcel*. París: Éditions de la Librairie du Globe.

Vallejo-Nágera, A. (1937). *Eugenesia de la hispanidad y regeneración de la raza*. Burgos: Editorial Española.

LA EDUCACIÓN DEL TALENTO

Laura Molina Guerrero

Profesora de violín del Conservatorio Superior de Música de Jaén
laura.molina@hotmail.es

RESUMEN

Desde que hace más de setenta años surgiese una nueva metodología en la enseñanza del violín, la pedagogía ha evolucionado sensiblemente en parte influenciada por la escuela creada por Shinichi Suzuki. La proliferación de este método en la actualidad se debe al éxito de su natural enfoque del proceso de aprendizaje.

Palabras clave: *Suzuki, Método, Talento, Violín.*

ABSTRACT

The evolution of pedagogy in the violin teaching during the last seventy years is partly due to the school created by Shinichi Suzuki. Nowadays, the proliferation of this method is the result of the success of its natural point of view in the process of learning.

Keywords: *Suzuki, method, talent, violin.*

INTRODUCCIÓN

A menudo los estudiantes que se encuentran en sus últimos años de carrera o una vez finalizada ésta, se plantean, si no lo han hecho previamente, como desarrollar su actividad profesional de una forma que les satisfaga por completo.

Durante nuestra formación como músicos, los instrumentistas de cuerda visitamos, como si de un paseo por una sala de exposiciones se tratase, las diferentes facetas que la práctica instrumental nos propone y hacemos nuestra incursión en ellas. Las facetas orquestal, camerística, solística, pedagógica, teórica, etc. son las que generalmente se suelen abordar desde muy temprana edad en los conservatorios y escuelas de música. Fruto del conocimiento de las diferentes opciones laborales que nuestro instrumento nos ofrece, se va esclareciendo el trabajo que se puede desarrollar una vez completada la formación académica, ya que la musical y personal duran toda la vida, si bien no es necesario escoger una sola opción.

Así, adentrándonos en el conocimiento de una de estas elecciones, en este caso la pedagógica, es como emerge la opción de formar al profesorado en el Método Suzuki de aprendizaje. En los centros públicos andaluces no existe actualmente la posibilidad de formar al alumno que aspira a dedicarse a la enseñanza del propio instrumento. Las clases de pedagogía suelen proveer de ciertas herramientas y guiones que a grandes rasgos no permiten la profundización en la materia específica que se pretende impartir. Por tanto, los alumnos que han finalizado sus estudios o se encuentran inmersos en dicho proceso suelen acudir a cursillos de formación o buscan cualquier otra vía de aproximación a esta ciencia, la de la enseñanza. Pero conozcamos antes de hablar de

la formación de profesionales en dicho método, en qué consiste y cuáles son sus orígenes y principios.

ORÍGENES

Shinichi Suzuki (1898-1998) fue un violinista, pedagogo, filósofo y humanitario japonés que revolucionó el mundo pedagógico en el siglo XX mediante el desarrollo de su filosofía y su método de enseñanza.

Durante el transcurso de toda su vida, Shinichi Suzuki sostuvo la teoría que llevó a la práctica, de que la habilidad no es algo innato y que el Talento puede ser fabricado.

Nacido en Nagoya, Japón el 17 de Octubre de 1898, es recordado por su método de enseñanza a niños pequeños mediante el cual logran desarrollar un talento excepcional. Su padre, Masakichi Suzuki, era constructor y propietario de una tienda de instrumentos de cuerda tradicionales japoneses, pero el que causaba mayor fascinación en él no era japonés, se trataba del violín, construyó el primero 10 años antes del nacimiento de Shinichi y en el año 1900 ya tenía su propia fábrica en Japón, la más grande del mundo. Su pretensión era que su hijo continuase con el legado del negocio familiar pero éste, fascinado por una grabación de Mischa Elman del Ave María de F. Schubert sólo quería tocar el violín.

La formación del joven Shinichi comenzó en Tokyo con el alumno de Joachim, Ko Ando y continuó con otro alumno de Joachim, Karl Klinger pero ésta vez en Berlín, ciudad en la que conoció y se hizo íntimo amigo de Albert Einstein y donde se casó con la soprano Waltraud Prange. A su retorno a Japón formó un cuarteto de cuerda con tres de sus hermanos, se hizo presidente de la Teikoku Music School y director de la Tokyo String Orchestra.



Imagen 1: Starr, W. (1976), *The Suzuki Violinist*, Shinichi Suzuki tocando el violín

En uno de los ensayos de cuarteto a Suzuki le sobrevino una idea que desencadenó toda una serie de acontecimientos.

¡Todos los niños japoneses hablan japonés! Cuando de repente me surgió esa idea en la cabeza quedé pasmado. De hecho, los niños de todo el mundo hablan sus lenguas nativas con suma fluidez. Todos y cada uno de los niños japoneses hablan japonés sin dificultad. ¿No demuestra esto un sorprendente talento? ¿Cómo, por qué medios, sucede esto? Tuve que controlar mi impulso de salir gritando de alegría por este descubrimiento. (Suzuki, 1983, p.1)

A raíz de este brillante hallazgo, en 1946, Suzuki creó en Matsumoto, una remota ciudad del centro del país situada en los “Alpes Japoneses”, el Instituto para la Investigación de la Educación del Talento (Talent Education Research Institute). En los años 60 este novedoso método se había extendido por todo el país, en 1964 fue exportado por un grupo de estudiantes a Estados Unidos y en 1973 se introdujo en Europa. El éxito del método creado por Shinichi Suzuki se extendió rápidamente y sus primeros alumnos Toshiya Eto (iniciado a los 4 años) y Koji Toyoda alcanzaron reconocimiento internacional.



Imagen 2: Starr, W. (1976), *The Suzuki Violinist*,

EL MÉTODO

Pero veamos en qué consiste su método. Como ya hemos indicado, el descubrimiento hecho por Suzuki le condujo a la comprensión de que cualquier niño es capaz de desarrollar habilidades superiores si se utilizan los métodos correctos en su entrenamiento, “de hecho, todos los niños del mundo crecen con un método educativo perfecto: su lengua materna. ¿Por qué no aplicar este método para enseñar otras facultades?”. (Suzuki, 1983, p.2)

En resumen, Suzuki establecía de esta forma las bases de la educación en la naturalidad con la que los niños pequeños aprenden su idioma materno, mediante la escucha, la imitación y la repetición. La metodología propone la escucha como primer paso, el aprendizaje de canciones (“Twinkle, Twinkle, Little Star”, “Lighty Row”...) de oído y la interpretación por parte del alumno mediante la imitación del maestro en clase y la ayuda de los padres en casa “el destino de los niños yace en manos de sus padres”: Federación Método Suzuki (FMS 2016) . Es así como, creando un buen entorno musical formado por el triángulo alumno-profesor-progenitor encontramos las condiciones adecuadas para formar el talento.

La mayor influencia que un niño puede tener proviene del entorno de los padres cuya responsabilidad mayor en la consecución de cualquier objetivo es la de infundir seguridad a sus hijos. Esta seguridad se traduce en alimento, abrigo, educación y en una inmensa ternura. En la familia, el padre o la madre y el niño ya tienen una relación establecida y desde antes de empezar a tener clases formales, le dan la entrada en su relación al profesor formando un equipo para que les guíe con el aprendizaje del instrumento y les ayude a crecer a muchos niveles. (FMS, 2016, Formación de Profesores)



Imagen 3: Starr, W. (1976), The Suzuki Violinist, Una madre japonesa hace de profesora mientras trabaja en un campo de arroz. La niña pequeña era una estudiante de Susan Shields en Omachi, Japón.

El aprendizaje temprano supone así otra de las claves de esta metodología ya que si un alumno comenzaba a estudiar violín con 4 años en lugar de con 5, al llegar a los 5 podría dedicar su tiempo a aprender otras cosas y así sucesivamente.

Existe por tanto un decálogo en la metodología Suzuki que seguido con confianza, entusiasmo, amor y respeto hacen del aprendizaje un procedimiento exitoso, es el siguiente:



1. Todos los niños tienen talento.
2. Paciencia, cariño y aliento
3. Comienzo temprano (3-4 años)
4. El corazón del método es la familia
5. Nunca obligar, siempre disfrutar
6. Poco a poco y sin prisa
7. Escuchar
8. Repetir
9. Practicar y escuchar todos los días
10. Educación global

En la metodología, las clases se organizan de la siguiente forma, un alumno ha de tener una clase individual y otra de grupo regularmente. Suzuki consideraba esencial estas clases de grupo en las que además de imitar y escuchar los alumnos fuesen capaces de abordar otro tipo de temas que ahora llamaríamos “transversales” como es la disciplina (al utilizar conceptos como la “posición de descanso” que podemos apreciar en la imagen de la izquierda) o el respeto por los compañeros entre otras capacidades.

Imagen 4. Starr, W. (1976), The Suzuki Violinist, Alumno de violín en posición de descanso



Imagen 5: Starr, W. (1976), *The Suzuki Violinist*, Concierto anual. Tokyo, 1968.

CÓMO Y DÓNDE FORMARSE

Llegado este punto en el que ha quedado de manifiesto la filosofía y la labor que ha de desempeñar un profesor del Método Suzuki, sólo falta formarlo adecuadamente para que comience su labor de difusión musical. El profesor Suzuki debe ser alguien con buen trasfondo musical, vocación pedagógica y formación en el método.

En España, la Federación Española del Método Suzuki proporciona el título oficial y los conocimientos necesarios para la formación del profesor en las especialidades de Violín, Violonchelo, Viola y Piano. Dicha formación se divide en cinco niveles progresivos y como requisitos para la admisión de los solicitantes se ha de estar en posesión de la titulación mínima de Grado Medio o equivalente, conocimientos de inglés y además estar federado al menos durante el tiempo que dura la formación, la cuota es de 32€ anuales.

En la página web de la Federación se detalla el contenido de los cursos y se publica la oferta de plazas para los diferentes niveles. La duración del curso es de alrededor de unas 130 horas presenciales (dependiendo del instrumento y del nivel) que incluyen Jornadas Pedagógicas y sesiones de filosofía Suzuki que en ocasiones serán comunes a todos los instrumentos. La asistencia al Curso Nacional Suzuki al que acuden familias Suzuki es imprescindible para acceder al examen final.

CONCLUSIONES

El desempeño de la función del profesor depende en gran medida de cómo éste ha sido educado. Se suele decir que enseñamos de la misma forma en la que hemos aprendido aunque nuestra propia metodología sufre modificaciones con el paso de los años y la experiencia que vamos adquiriendo. El docente es el depositario de la confianza de los padres y el alumno y por tanto el máximo responsable del éxito o el fracaso que éste pueda tener.



**Imagen 6: Cartel
promocional del IV Curso
Nacional Suzuki**

La formación de un músico que finaliza sus estudios oficiales y que pretenda impartir clases de su propio instrumento ha de ser enriquecida con todo tipo de experiencias en los diversos campos instrumentísticos para así poder abordar el punto de vista de la docencia con una amplia y caleidoscópica visión del propio instrumento. Sus conocimientos y experiencias serán gradualmente transmitidos a sus discípulos y esta es una gran labor.

La transmisión de la información mediante el método creado por Shinichi Suzuki no tiene otro fin que el de proporcionar un entorno adecuado para la formación de grandes seres humanos.

REFERENCIAS

EUROPEAN SUZUKI ASSOCIATION. <http://www.europeansuzuki.org/>

FEDERACIÓN ESPAÑOLA MÉTODO SUZUKI. <http://www.federacionmetodosuzuki.es>

Starr, W. (2000). *The Suzuki Violinist*. Miami: Warner Bros. Publications Inc.

Suzuki, S. (2004). *Educados con Amor*. EEUU: Alfred Publishing Co., Inc.

EL ESTRÉS Y SU RELACIÓN CON LAS PATOLOGÍAS FÍSICAS DE LOS INSTRUMENTISTAS DE VIENTO-METAL

Carlos Díaz Argente
Conservatorio Superior de Música de Jaén
cdatuba@gmail.com

RESUMEN

La práctica diaria de los instrumentos de viento-metal no está exenta de problemas médicos debido al alto nivel de exigencia que requiere la interpretación musical. En este sentido el estrés juega un papel decisivo en la salud física y mental de los músicos. El objetivo de este estudio fue el de evaluar la vinculación entre el estrés y las patologías físicas que puede sufrir un instrumentista de viento-metal a lo largo de su vida. Para ello es fundamental conocer los mecanismos del funcionamiento del estrés. En primera instancia y tras una revisión bibliográfica profunda se concluyó que las enfermedades físicas podían ser clasificadas, por orden de incidencia, como patologías músculo-esqueléticas, patologías físicas varias, patologías de pares craneales y patologías neurológicas. En una segunda fase se establecieron vínculos con las patologías sufridas por un alto porcentaje de instrumentistas de viento-metal. Los resultados obtenidos clarifican qué tipo de estresores intervienen en las diferentes patologías. Se concluye así que muchas de las patologías físicas que sufren los intérpretes de viento-metal durante la práctica diaria son consecuencia directa del estrés, bien sea éste físico, psíquico o una combinación de ambos.

Palabras clave: estrés; estresores; patologías; instrumentista; viento-metal

ABSTRACT

The daily practice of brass instruments is not without medical problems due to the high standards required by the musical interpretation. In this sense stress plays a decisive role in the physical and mental health of the musicians. The focus of this study was to evaluate the link between stress and physical pathologies that can undergo a metal-wind instrumentalist throughout his life. This is essential to understand the mechanisms of functioning of stress. In the first instance, and after a thorough literature review concluded that physical illnesses could be classified in order of incidence, such as musculoskeletal disorders, various physical pathologies, cranial disorders and neurological diseases. In a second phase links with the pathologies suffered by a high percentage of brass instrumentalists were established. The results clarify what kind of stressors involved in different pathologies. It is concluded that many of the physical conditions experienced by brass players during daily practice are a direct consequence of stress, whether it physical, mental or a combination of both.

Keywords: stress; stressor; pathologies; instrumentalist; brass

MÚSICA Y ESTRÉS

La música se asocia frecuentemente al bienestar y al equilibrio emocional. La imagen de un músico suele ser la de una persona saludable, pero pocas personas imaginan que existen riesgos importantes de sufrir lesiones y enfermedades. La búsqueda constante de la perfección, los largos periodos de práctica en posturas incómodas, los altos niveles de angustia y la inseguridad laboral exponen a los músicos a una situación de riesgo para el desarrollo de problemas médicos relacionados con la práctica diaria. La proliferación de artículos, trabajos e investigaciones acerca de los problemas derivados del sobreuso y la implantación de una atención especializada para el colectivo de los músicos está en auge en los últimos años, aunque suelen carecer de interés mediático debido a la poca trascendencia a nivel de población general.

La complejidad neuromuscular y el alto nivel de exigencia durante la interpretación musical convierten a los músicos instrumentistas en potenciales pacientes de una amplia variedad de trastornos físicos para la salud, que pueden influir y repercutir seriamente en el desarrollo de la actividad interpretativa y profesional hasta el punto de incluirlos en el grupo de profesiones de riesgo. A menudo las diversas afecciones que puede presentar un músico de viento-metal pueden ser mal diagnosticadas e incluso dar resultados negativos a pruebas específicas sin existir diagnóstico alguno que explique la sintomatología. A consecuencia de ello lo más común es la prescripción de reposo o cese de la actividad musical por periodos de tiempo indeterminados.

En países como Francia, Alemania, Finlandia, Italia, Estados Unidos y Canadá existe una sensibilización hacia determinadas afecciones y dolencias de los músicos resultado del desempeño de su profesión, y se plantean la importancia que la psicología y la fisioterapia tienen en la mejora de la vida cotidiana del músico. Por ello, establecer una conexión entre los estresores físicos y psíquicos y las patologías resulta fundamental. Estos ámbitos generalmente se estudian por separado y a nivel general. Los trabajos que abordan estos aspectos tienen poca trascendencia a nivel de la población general, a ello se añade el hecho de que se divulguen en un ámbito de difícil acceso para los músicos. Aún son pocos los trabajos amplios que traten estos aspectos, aunque es cierto que los pequeños estudios dispersos en varias especialidades médicas constituyen la primera piedra donde estudios de mayor envergadura permitan en un futuro proporcionar mayor difusión a las patologías de los músicos. Lo que se pretende es aunar diversos campos de estudio y establecer vínculos mediante la interdisciplinariedad para estudiar el fenómeno de forma global aplicada a los instrumentos de viento-metal. En este sentido, estudiar y relacionar la bibliografía, investigaciones y artículos sobre el tema ha ayudado enormemente a generar una visión interdisciplinar sobre las patologías más comunes que suelen pasar desapercibidas hasta que se convierten en patologías incapacitantes para el desarrollo interpretativo.

Es indispensable abordar una aproximación al término de estrés para comprender como éste es el factor clave que desencadena muchas de las afecciones y dolencias. Para ello profundizaremos en sus orígenes y mecanismos de acción para abordarlo posteriormente desde distintas áreas de conocimiento y enfoques científicos, psicológicos y clínicos, sin olvidar su vinculación con la práctica instrumental que es el objeto de estudio de la investigación que se presenta.

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Existen estudios previos asociados al estrés y la ansiedad escénica durante la interpretación y diversa bibliografía al respecto. En los últimos años la proliferación de artículos dedicados a las lesiones músculo-esqueléticas y faciales han ido en aumento, aunque siempre tratando las lesiones desde un punto de vista médico y citando al estrés como un factor influyente e incluso directamente sin citarlo, ciñéndose a los síntomas y su tratamiento, sin importar qué lo ha generado. Vemos cómo los aspectos anteriores son tratados de forma aislada y por disciplinas independientes. He aquí la importancia de abordar el tema desde un punto de vista holístico que permita aunar diversas disciplinas como medicina (que aglutina diversas especialidades como dermatología, cardiología, estomatología, especialistas maxilofaciales y otras) y psicología con la

interpretación. Una de las pocas excepciones a lo anteriormente expuesto es el estudio del Dr. Juan Carlos Salinas (2002) que relaciona directamente estrés y patologías, concretamente trata el estrés mecánico con la patología funcional del sistema estomatognático en músicos instrumentistas de viento durante la ejecución y la práctica. En él explica cómo se resienten las articulaciones temporomandibulares, los cambios degenerativos sufridos por la musculatura y los dientes (movilidad dentaria) y las lesiones en los tejidos blandos, debido al sobreuso de los instrumentos musicales y aboga para que un equipo de profesionales de diferentes especialidades (periodoncia, endodoncia, ortodoncia, prótesis, disfunción, fonoaudiología y kinesiología) trabajen conjuntamente en este tipo de patologías. En este sentido Jeffrey Engelman en su estudio *measurement of perioral pressures during playing of musical wind instruments* registró presiones de la embocadura hasta cinco veces mayores de lo habitual en instrumentistas de viento-metal, aunque sin entrar en posibles patologías (Engelman, 1965).

Las afecciones más comunes entre los músicos son las que presentan mayor número de estudios y corresponden a las lesiones músculo-esqueléticas. Dentro de este grupo de lesiones destaca un estudio denominado “Incidencia y factores de riesgo de dolor cervical en músicos de orquestas españolas” realizado por los doctores Pedro Navia Álvarez y Luis Alfonso Arráez (2006) basado en una encuesta realizada a músicos profesionales de orquestas españolas que llega a unas conclusiones determinantes sobre el alto índice de aparición de este tipo de dolencias entre la población de instrumentistas profesionales. El estudio del Dr. Jaume Rosset i Llobet del *Institut de Fisiologia i medicina de l'Art de Terrassa* afirma que un 37,3% de los músicos considera que las molestias han llegado a afectar a su técnica interpretativa, lo que nos revela una idea más aproximada de la realidad sobre las dolencias músculo-esqueléticas (Rosset, 2000). Además concluye que los instrumentos que proporcionalmente más problemas generan son la percusión (87%), el viento metal (85,5%) y la cuerda frotada (85,1%). Otro estudio de referencia para la investigación ha sido el realizado por Jorge Juan Viaño (2007) que investiga sobre la aparición de lesiones músculo-esqueléticas en músicos instrumentistas y el riesgo potencial de sufrir lesiones músculo-esqueléticas por repetición.

Las patologías que parecen menos definidas son las derivadas de los estresores psicológicos, puesto que su evidencia es menor que en el caso de los estresores físicos. Es el caso de patologías que presentan un índice menor de aparición, como lo son las neurológicas y las de pares-craneales. El estudio de la Dra. Gema Soria-Urios aborda esta área de estudio, en él relaciona música y cerebro y trata la distonía focal y la amusia (Soria-Urios, 2011).

Como podemos observar la bibliografía de referencia está basada en estudios en gran medida realizados por profesionales del ámbito sanitario, aunque igualmente recurriremos a la abundante bibliografía específica del estrés existente desde un punto de vista conceptual, médico y psicológico para acometer correctamente el trabajo posterior a realizar. El artículo sobre el estrés realizado por Silvia Nogareda (1994) y el artículo “el cerebro sometido a tensión” (Arnste, 2012) tratan de forma concisa los mecanismos del estrés. De esta forma intentaremos constatar y establecer una vinculación entre el estrés y las patologías físicas que puede sufrir un instrumentista de viento-metal a lo largo de su vida y si éste es el factor detonante de ellas.

METODOLOGÍA

La planificación previa al diseño de la investigación ha estado centrada en cómo hacer confluir todos los aspectos que intervienen en las patologías que pueden sufrir los instrumentistas de viento-metal a consecuencia del estrés. Para ello se ha realizado el pertinente vaciado bibliográfico, profundizando en la temática y organizando a continuación la literatura especializada en forma de artículos, libros, estudios y tratados que abordan de forma específica el asunto que nos ocupa. A continuación se han dividido las patologías en varios subapartados por orden de incidencia para delimitar de forma clara los contenidos. Una vez realizado esto he procedido a especificar los dos tipos de estresores (físicos y psíquicos) para luego relacionarlos con las clasificaciones de enfermedades propuestas en los diferentes epígrafes.

Han sido considerados los diversos puntos de vista médicos, sin olvidar el ámbito interpretativo/musical. Aquí radica el objetivo de poner en común desde un punto de vista

práctico/interpretativo el estrés, las patologías y la medicina (que engloba un amplio abanico de especialidades médicas) para extraer conclusiones.

Los estudios mencionados en el estado de la cuestión han sido el punto de partida de la investigación. Debido a su complejidad y para ayudar a comprender el estrés, sus procesos y fisiología en coherencia con lo planteado se ha realizado un recorrido de lo general a lo particular, mediante un acercamiento a varias vertientes del asunto para a continuación, vincularlo al mundo musical práctico y como ello se traduce en las mencionadas patologías.

Por último se ha verificado cómo el estrés es un factor detonante de enfermedades basándonos en entrevistas y cuestionarios realizados a músicos profesionales atendiendo los resultados del estudio realizado por el Dr. Jaume Roset-Llobet denominado “detección de factores de riesgo en los músicos de Cataluña”.

ESTRÉS Y MEDICINA

Es necesario dedicar un apartado al que es considerado el padre (en el ámbito médico) del término estrés: Hans Selye, quien observó que todos los enfermos a quienes estudiaba (indistintamente de la patología que padecieran) tenían síntomas comunes como el cansancio, pérdida de apetito, descenso de peso, astenia, etc. A lo que inicialmente denominó “Síndrome de estar enfermo”. Terminados sus estudios de medicina, realizó su doctorado en química orgánica, culminando su formación inicial con un postdoctorado donde desarrolló un experimento con ratas de laboratorio sobre el ejercicio físico extenuante, en el cual pudo comprobar el aumento de las hormonas suprarrenales, la atrofia del sistema linfático y la presencia de úlceras gástricas. Al conjunto de estas alteraciones Selye las denominó “estrés biológico”. Así estimó la tesis que determinadas enfermedades, por entonces desconocidas, como las cardíacas, la hipertensión arterial y los trastornos emocionales o mentales eran la consecuencia de los cambios fisiológicos provocados por un prolongado estrés en los órganos de choque mencionados y que estas alteraciones podrían estar predeterminadas genética o constitucionalmente.

Sin embargo nuevas investigaciones le permitieron integrar sus ideas y concluir en que no solo los agentes nocivos afectaban al organismo animal como productores de estrés, sino que además, en el caso del hombre, las presiones sociales y amenazas del medio donde se desempeña el individuo y que le exigen a éste su capacidad de adaptación son los causantes del trastorno del estrés.

El organismo humano siempre cuenta con un mínimo estado de estrés, que ante determinadas situaciones se ve aumentado pudiendo producir un efecto sobre nuestro cuerpo, que puede resultar beneficioso o negativo. Ello depende de si la reacción del organismo es suficiente para cubrir una determinada demanda o en caso contrario la persona queda superada. No se puede generalizar lo expuesto, ya que la reacción al estrés dependerá de la singularidad de cada persona (disposición biológica y psicológica) y de las diferentes experiencias y situaciones.

De acuerdo a lo expuesto podemos afirmar que un determinado grado de estrés ayuda al organismo a alcanzar su objetivo, volviendo éste a un estado de normalidad con la finalización del estímulo que lo provocó. Un ejemplo práctico aplicado: cuando un músico instrumentista realiza un solo, la propia situación de la actuación provoca en el instrumentista un nivel de estrés que genera un aumento de la actividad muscular (mayor irrigación sanguínea a consecuencia de que el corazón late a mayor frecuencia) que le ayudará a conseguir su objetivo. Finalizada la situación se produce un descenso de las constantes y el organismo vuelve a su estado base. Si dicha presión se prolonga en el tiempo se entra en un estado de resistencia en donde las personas comienzan a tener una sensación de malestar (tensión muscular, palpitaciones, etc.). Si continúa el estresor se llega al estado de agotamiento, con las posibles consecuencias de alteraciones funcionales u orgánicas, siendo estos síntomas percibidos como negativos por las personas produciendo preocupación, que a su vez agrava los síntomas y así puede llegar a crearse un círculo vicioso.

Nuestro organismo ante una situación de amenaza busca su equilibrio, para ello el organismo emite una respuesta con el fin de intentar adaptarse. Selye define este fenómeno como el conjunto de reacciones fisiológicas desencadenadas por cualquier exigencia ejercida sobre el

organismo, por la incidencia de cualquier agente nocivo, en un inicio, ya que después se averiguó que no tiene que ser siempre nocivo, es una reacción ante un estímulo que nos hace ponernos en alerta que es indispensable para la supervivencia, llamado estresor. Lo podemos definir como la respuesta física y específica del organismo ante cualquier demanda o agresión, ante agresores que pueden ser tanto psicológicos como físicos. Según Selye el estrés consta de tres fases: fase de alarma, fase de adaptación y fase de agotamiento.

Se denomina respuesta fisiológica a la reacción que se produce en nuestro organismo ante los llamados estímulos estresores. Tras una situación de estrés el organismo tiene una serie de reacciones fisiológicas que suponen la activación del eje hipofisopararrenal y el sistema nervioso vegetativo (Nogareda, 1994). Tanto el HSP como el SNV producen la liberación de hormonas y sustancias elaboradas en las glándulas que al ser transportadas a través de la sangre excitan, inhiben o regulan la actividad de los órganos. Esta secreción incide sobre la corteza de las glándulas suprarrenales, dando lugar a que pasen al torrente circulatorio y produciendo múltiples incidencias orgánicas. Dichas sustancias son los glucocorticoides, los andrógenos, la adrenalina y la noradrenalina.

Las hormonas anteriormente citadas se ocupan de poner en alerta al cuerpo preparándolo para luchar o huir. Permiten enlazar el fenómeno del estrés con los fenómenos psicofisiológicos de la emoción en el caso de la adrenalina e igualmente enlazar el estrés con los fenómenos fisiológicos en el caso de la noradrenalina. Tras lo descrito anteriormente podemos sacar dos conclusiones: Se observa la existencia de una doble participación en la fisiología del estrés, una hormonal y otra nerviosa. Ante una situación de estrés existe una movilización de todo el organismo que se encuentra comprometido en su totalidad para afrontar o huir de la situación.

ESTRÉS Y PSICOLOGÍA

Existen distintos paradigmas que se abren paso en el ámbito de la psicología a la hora de explicar el comportamiento y las conductas humanas que durante mucho tiempo adquirieron hegemonía. Uno de ellos entendía el ambiente o medio como principal inductor y modelador del comportamiento del individuo. A esta corriente se le llamó conductismo y en la actualidad se la denomina neoconductismo (teoría explicativa de base del comportamiento humano basada en el ambientalismo). Otros paradigmas se centraron en la biología y la genética y herencia para explicar el comportamiento. En la actualidad se presenta un paradigma integrador que considera al individuo en interacción activa con el medio como el núcleo que mejor puede explicar la naturaleza compleja del comportamiento humano (Palacios, 1999). Por ello trataremos al estrés desde esta visión psicológica e integradora, en la cual el ser humano es considerado como un agente activo que interactúa con el medio y entorno donde se desenvuelve, jugando un papel predominante la psicología cognitiva como perspectiva o paradigma explicativo.

Dicho lo anterior no se puede considerar al estrés como estímulo o respuesta (perspectiva conductista) sino que se considera cómo una relación particular entre el individuo y el entorno, el cual es evaluado como amenazante o desbordante (según sea el caso) en relación a los recursos de un individuo y que pone en peligro su bienestar. Considerarlo una amenaza o un desafío dependerá de la forma de ver el mundo del individuo así como de sus recursos para afrontar la situación.

Como hemos observado en el apartado dedicado a la fisiología del estrés, existe un proceso en la transmisión informativa entre el sistema nervioso, endocrino e inmunitario, pero además se le tiene que sumar los factores psicosociales. En definitiva, todo está interrelacionado y todos tienen receptores para transmitir o recibir (según sea el caso) información. Esta comunicación trasciende lo que entendemos por "comunicación", puesto que se realiza a nivel molecular, tisular, de órganos y a nivel psicológico y social. Prueba de ello es la evidencia que encontraron Rahe y Holmes en su estudio *Life events. The social readjustment rating scale*, en donde pacientes con una herida en época de estrés tardaron en curarse cuatro días más que en otras situaciones en las que no padecían estrés (Rahe, Holmes, 1969).

ESTRESORES FÍSICOS

El estrés físico en los músicos de viento-metal (al igual que en otras familias instrumentales) está íntimamente ligado al psicológico. Las características que necesitan desarrollar los intérpretes de viento-metal para la interpretación son muy específicas y convierten la profesión de músico en una profesión singular.

Según los estudios de Fadi Bejjani la precocidad en el inicio, la gran duración y retiro tardío son las causas (Bejjani, 1996). Una abrumadora mayoría de músicos profesionales empiezan a tocar su primer instrumento mucho tiempo antes de que haya finalizado el crecimiento de su sistema musculoesquelético (un 39,4% empieza a la edad de 6 años o antes, un 46,5% entre las edades de 7 y 13 años y sólo un 12,7% a la edad de 13 años o posterior). Otros factores ajenos a este estudio y que influyen sobremanera a la hora de aumentar considerablemente el estrés físico son las exigencias físico-motrices y el estrés continuo y competitividad.

Uno de los estresores mecánicos más comunes es el resultante de la presión ejercida por la embocadura. Las posturas continuadas pueden afectar a una serie de nervios, músculos y huesos. El cuerpo humano no está diseñado para soportar ciertas adaptaciones a las que lo sometemos los instrumentistas de viento-metal, de ahí que el sobreuso del mismo derive en numerosas patologías. A continuación vamos a describir las patologías más comunes por orden de incidencia y agrupadas en cuatro grandes bloques.

PATOLOGÍAS MÚSCULO-ESQUELÉTICAS

Este tipo de dolor origina molestias en la mayoría de los músicos que acuden a una consulta o ayuda especializada. Generalmente este dolor se encuentra localizado en la extremidad superior, en el cuello y en la espalda alta o región dorsal. El dolor que se genera en la extremidad superior muchos músicos lo catalogan con el término de “tendinitis” y otros como “síndrome de sobreuso” aunque recientes estudios sugieren que el nombre correcto sea el de “síndrome doloroso regional”, dado que no hace alusión a la causa del dolor y que puede ser originado por múltiples causas (Duvignau, 2014). Este dolor regional suele focalizarse en los compartimentos flexor o extensor del antebrazo y aumenta cuando se “tensan” o estiran los músculos involucrados. El dolor relacionado con los movimientos del dedo pulgar suelen ser frecuentes en tubistas y trombonistas, quienes con el pulgar derecho accionan el transpositor de su instrumento. A veces es necesario hacer uso de algunas adaptaciones que previenen este tipo de enfermedades, como lo son los soportes para pulgar y tirantes de descarga en el caso de instrumentos de gran peso que cuelgan directamente de los hombros o del cuello del músico.

Según el estudio del Dr. Jaume Rosset “Un 85,7% de los afectados (un 66,9% del total) describen problemas a nivel del sistema musculoesquelético. El mismo Jaume Rosset afirma: “esta cifra está justificada por el hecho de que los músicos han de permanecer largos periodos de tiempo en una postura más o menos estática, muchas veces en una posición poco fisiológica o no ergonómica, realizando movimientos repetitivos en acortamiento de la musculatura, sin un acondicionamiento físico previo y en condiciones de estrés psíquico o un contexto social adverso” (Rosset, 2000). El principal problema del músico que interpreta mientras está andando es el peso del instrumento, este estrés mecánico es el que causa a menudo problemas en la columna lumbar y cervical (Navia, 2006). La literatura está mayoritariamente de acuerdo en que el factor más frecuente que antecede a una lesión relacionada con la interpretación es un incremento en el tiempo y en la intensidad de interpretación. Dentro de este punto podemos incluir dolores cervicales, tendinitis en dedos o brazos, dolores cervicales, etc.

La Patología funcional del Sistema Estomatognático está asociada a diferentes factores, especialmente microtrauma y estrés emocional. Ambos factores parecen ser un problema significativo en algunos músicos intérpretes de instrumentos de cuerda y viento-metal durante su ejecución y en la práctica diaria de éstos. En palabras del Dr. Juan Carlos Salinas: “El microtrauma producido durante la ejecución de algunos instrumentos musicales, junto a la frecuencia y duración de los ensayos y conciertos, el estrés emocional y la ansiedad generados por su autodisciplina y la competitividad de su medio laboral, se conjugan convirtiéndolos en un

grupo de individuos susceptibles de presentar Patología Funcional del Sistema Estomatognático” (Salinas, 2002). Las articulaciones temporomandibulares, la musculatura y los dientes pueden ser afectados con síntomas como dolor, cambios degenerativos, lesiones de los tejidos blandos, movilidad dentaria, atrición, maloclusión y problemas endodónticos y sus probables efectos sobre las estructuras de la cabeza y cuello. La oclusión dentaria puede verse gravemente afectada por el abuso de instrumentos musicales, ya que según el estudio realizado por Engelman “sólo se requieren menos de 100 gr. de presión para mover ortodóncicamente una pieza dentaria, y se ha logrado medir la fuerza con que se apoyan estos instrumentos sobre los tejidos orales, alcanzando algunos de ellos los 500 gr. de presión”, (Engelman, 1965). Los instrumentos a los que se refiere en este estudio son los de la familia de viento-metal. En otro estudio se examinaron clínicamente 150 sujetos (comparando un grupo de músicos profesionales instrumentistas de viento con un grupo de control), encontrando una alta incidencia de crepitación y *clicking* en los intérpretes de trombón y tuba (31%), versus el grupo control (12%) (Gualtieri, 1979).

PATOLOGÍAS FÍSICAS VARIAS

Existe gran variedad de patologías en los músicos instrumentistas de viento-metal. Por lo general tienen relación con estresores mecánicos que suponen una agresión constante sobre el intérprete (especialmente las dermatológicas).

El herpes labial es una enfermedad de la piel caracterizada por la aparición de pequeñas ampollas en diferentes partes del cuerpo como labios, mejillas, órganos genitales o muslos. Estas ampollas al romperse conforman una costra o pequeña herida. Se sabe que los herpes son producidos por un virus que permanece latente en las células nerviosas y que nunca se elimina por completo, dando lugar a una enfermedad crónica recurrente en la que se alternan periodos de inactividad con periodos de actividad. Los herpes pueden estar producidos por estrés, cansancio, enfermedades infecciosas, dieta, alcohol o fiebre. En los instrumentistas de viento-metal es una patología bastante generalizada en épocas de gran actividad (Campo, 2003).

Las dermatitis de contacto son muy habituales entre los instrumentistas de viento-metal debido a las múltiples zonas de contacto que se producen en la boca, cuello, manos y antebrazos. Suelen ser de difícil tratamiento debido al estrés mecánico que supone el roce constante con el instrumento (Campo, 2003).

La hiperqueratosis es la formación de un callo en el labio. Puede provocar cierta molestia. La boquilla o embocadura es la causante. La hiperqueratosis es un engrosamiento de la capa externa de la piel. Esta capa externa contiene una proteína resistente y protectora, llamada queratina. La hiperqueratosis puede ocurrir como parte de la defensa de la piel ante agresiones tales como inflamación crónica (de larga duración), infecciones, la radiación de la luz solar o el contacto con productos químicos irritantes o metales.

La cardiomegalia es padecida por los instrumentistas de viento (particularmente los trompetistas), debido a que el ejercicio físico realizado al tocar provoca conjuntamente con el estrés y la ansiedad un aumento de la frecuencia cardíaca, con el consecuente gasto cardíaco. La ansiedad y el estrés acompañan al músico permanentemente en su carrera, así como el ejercicio constante que requiere la práctica instrumental. Por tanto es una enfermedad bastante más frecuente de lo que se piensa y que puede tener su repercusión en edades más avanzadas (Campo, 2003).

La ruptura del músculo orbicular de los labios o síndrome de Satchmo es una patología relativamente frecuente en los músicos de viento pero escasamente conocida en la práctica clínica habitual. Por su propia naturaleza es potencialmente incapacitante y no parece haber muchas dudas de que tendría un origen profesional, pero dado que la población media es poco numerosa seguramente es muy poco frecuente en expedientes de valoración de secuelas. Existen casos de incapacidad permanente debido a esta enfermedad. Tocar instrumentos de viento-metal, como la trompeta, el trombón y la tuba, requieren de exigencias físicas un tanto desproporcionadas a las condiciones anatómicas del ser humano. Un instrumentista de viento, además del intenso entrenamiento respiratorio y de la enorme precisión requerida en la digitación, necesita de la interacción coordinada de músculos de la cara. Pero la función a realizar por la embocadura

recae principalmente en un músculo de los labios llamado orbicular. Sus capacidades anatómicas distan mucho de las grandes demandas requeridas durante la interpretación, ya que siendo un músculo minúsculo (apenas unos milímetros de espesor) debe de poder tensarse y vibrar al mismo tiempo que es presionado por la boquilla del instrumento (esto por largos periodos de tiempo) siendo así susceptible al desgarro o ruptura de sus fibras. Observamos nuevamente un caso de estrés mecánico continuado que termina en patología

PATOLOGÍAS DE LOS PARES CRANEALES

Nuestro cuerpo posee una gran variedad de nervios (motores y sensitivos) que se encargan de enviar y recibir información a puntos de especial interés. Por ello los más importantes y lo que más se pueden ver afectados durante periodos prolongados de estrés en un músico de viento-metal se encuentran en la cabeza y el cuello. Para desarrollar este apartado ha sido de gran ayuda el libro de Fernando de Teresa publicado por la fundación de la OMC (Teresa, 2007).

El nervio trigémino se puede ver afectado en los instrumentistas de viento-metal debido a los estresores mecánicos que se producen en la articulación mandibular y desviaciones de la misma principalmente, aunque como más adelante podremos observar también es influenciado por estresores psicológicos sobretodo en la población femenina. El nervio trigémino tiene un componente sensitivo y otro motor. Es el principal nervio sensitivo de la cabeza y adicionalmente inerva a los músculos orales. La neuralgia del trigémino se manifiesta en forma intermitente mediante un dolor facial muy intenso a modo de descarga eléctrica y su duración es de unos cuantos segundos. Se suele desencadenar por la estimulación de las llamadas zonas gatillo que los instrumentistas pueden estimular involuntariamente durante la práctica musical. Otra patología desencadenada por este nervio es la parestesia facial provoca entumecimiento, pérdida de sensibilidad con sensación de acorchamiento. Estas sensaciones pueden deberse a que el suministro de sangre no se realiza con normalidad. Esto se puede producir en el caso de los músicos de viento-metal al mantener la misma postura durante la interpretación o sobrecargar de forma continuada y repetida en el tiempo un mismo músculo.

El nervio facial nace en la fosita lateral del bulbo raquídeo inervando todos los músculos cutáneos de la cabeza y el cuello, el músculo motor del estribo y algunos músculos del velo del paladar. Este nervio posee una raíz motora y una raíz sensitiva parasimpática. La parálisis facial periférica se caracteriza por una debilidad hemifacial, sin alteraciones sensitivas pero con sensación de tirantez. Provoca una desviación de la boca hacia el lado sano con desaparición de los surcos nasolabial y frontal. Otro tipo de parálisis asociada al nervio facial es la parálisis de Bell, en la que los síntomas característicos son la incapacidad para cerrar un ojo y la desviación hacia arriba y centro al interior de la cara. La causa más corriente es la idiopática (de causa desconocida) y puede estar relacionada con situaciones de sobreesfuerzo, tensión emocional y el estar sometido a presión psicológica.

El nervio glossofaríngeo es el responsable de la inervación motora del músculo estilofaríngeo, de la salivación parotídea, la sensibilidad somática de la faringe, la sensibilidad gustativa y de la sensibilidad visceral del cuerpo carotídeo. Las patologías asociadas al nervio glossofaríngeo que presentan mayor índice de incidencia en los intérpretes de viento-metal son la parálisis y la neuralgia glossofaríngea que genera un dolor idiopático (de causa desconocida) intenso y paroxístico (duración de segundos) que se puede irradiar al oído por la rama timpánica. Este tipo de dolor puede ser espontáneo al tocar, hablar, comer e incluso al bostezar.

El nervio vago se compone de fibras motoras, fibras sensitivas y fibras sensitivas somáticas. Las patologías asociadas a este nervio de incidencia en los músicos de viento-metal son las parálisis del velo del paladar, lo que produce que al hablar no exista elevación por parte del velo (Lumeley, 1985).

El nervio hipogloso es un nervio exclusivamente motor destinado a inervar los músculos de la lengua, los músculos infrahioideos y un músculo suprahioideo. La patología más común de incidencia en los intérpretes de viento-metal es la atrofia y contracción de la lengua, la cual se desvía hacia el lado afectado cuando se saca o se articula durante la ejecución.

PATOLOGÍAS NEUROLÓGICAS

Los trastornos musicales son poco conocidos por ser trastornos raros y no afectar de manera directa a la vida cotidiana normal. De hecho, en las exploraciones neuropsicológicas habituales no se incluyen valoraciones de la función musical como otra función neurocognitiva más.

La cefalea tensional en la mayoría de los casos (80%) es una patología que se presenta en las mujeres y es una de las causas más frecuentes de cefalea ya que supone el 70% de los casos. Es producida por una posible contracción de los músculos de la cabeza y cuello provocado a su vez por un factor psicológico ansioso-depresivo (estresores psicológicos).

La epilepsia musicogénica es aquella en la que el desencadenante es musical, este puede ser un ritmo, melodía o música de un autor o periodo determinado. Es una epilepsia que se refleja de una manera compleja. Suele cesar con el control del desencadenante. La epilepsia musicogénica es más frecuente en mujeres (54%) y suele iniciarse en la edad adulta (la edad media es de 27,7 años). En la mayoría de los casos se ha observado que el foco epiléptico se encuentra en el lóbulo temporal debido a que éste es estimulado por los sonidos. Comúnmente esto suele suceder en el lóbulo temporal derecho. Nuevamente encontramos factores de estrés derivados de estresores psicológicos.

Las alucinaciones musicales representan un trastorno en el procesamiento de sonidos complejos. Las personas que las padecen perciben sonidos complejos en forma de música a consecuencia de un sonido o en ausencia de cualquier estímulo acústico y piensan que la música tiene un origen externo, pero al no encontrar la fuente de origen deducen que ésta proviene de dentro de su cabeza, es decir, la persona es consciente de que no son reales. Este tipo de alucinaciones suelen ser constantes, repetitivas, involuntarias e intrusivas. Además pueden tener un significado determinado en ocasiones o directamente no tenerlo. Este tipo de alucinaciones puede ser dividido en tres grupos dependiendo del tipo de enfermedad al que se asocien: trastorno neurológico, trastorno psiquiátrico o sordera.

El atrapamiento de los nervios periféricos es un tipo de dolencia en la cual un nervio periférico se encuentra comprimido (atrapado) de manera constante o con la adopción de ciertas posiciones; el atrapamiento del nervio se da entre estructuras adyacentes al mismo, entre dos músculos o entre un ligamento y un hueso. El nervio más comúnmente atrapado es el nerviocubital izquierdo en violinistas, chelistas y violistas, el cual se comprime a nivel del codo y está relacionado con la forma de sostener su instrumento (Duvignau, 2014); este tipo de neuropatía también la padecen los trombonistas y tubistas debido a posturas poco saludables de la articulación de la muñeca. Se manifiesta con entumecimiento y pérdida de sensibilidad.

Cada nervio entre su punto de origen en el sistema nervioso central y su lugar final de destino en la piel, músculo, glándula u órgano ha de recorrer (algunas veces) grandes distancias, atravesando distintas áreas anatómicas e incluso distintas cavidades corporales. El paso de un área o cavidad a otra se produce, generalmente, a través de ojales, agujeros, canales o túneles y todos ellos de tejido conjuntivo. En algunos casos se produce el paso por un canal óseo total (nervio mentoniano) o parcial (túnel carpiano). Es en esos puntos angostos donde el nervio se puede ver atrapado y con ello lesionado. Según el estudio realizado por el Doctor Richard Lederman los más frecuentes en la práctica diaria son el síndrome del túnel carpiano

La distonía focal fue considerada durante muchos años como un trastorno de tipo psiquiátrico, una especie de histeria o fobia hacia el instrumento. Eso comportó que se aplicasen tratamientos infructuosos y que se investigase en una dirección equivocada. Actualmente se conoce que se trata de un trastorno de tipo neurológico que afecta básicamente a la organización del sistema motor y sensitivo (no debemos confundir esta afección con una enfermedad de tipo degenerativo). La distonía focal, también conocida como la rampa del músico o la rampa ocupacional, es una afección que se manifiesta como la pérdida del control motor voluntario de alguno de los patrones de movimientos en el instrumento y supone la pérdida de la coordinación de los dedos de la mano debido a la flexión y extensión involuntaria de los dedos y otras posiciones anómalas de la mano o el brazo (Izquierdo, 2004). Por otra parte también nos podemos encontrar casos en los que la zona afectada es la oromandibular (padecida por algunos instrumentistas de viento-metal), con lo que aparecen serias dificultades para conformar una correcta embocadura que permita una ejecución musical aceptable. Todo ello implica que el

músico, en un momento determinado de su carrera, no sea capaz de reproducir de una forma natural, automática y eficiente alguno de los gestos técnicos propios de su actividad y que, hasta ese momento, ejecutaba sin ningún tipo de dificultad ni necesidad de concentración. Normalmente aparece cuando un músico cursa los estudios finales de su carrera o ya en la etapa profesional, coincidiendo con una época de mayor actividad instrumental (examen, oposición, concierto, grabación, gira, etc.) y/o estrés (tanto relacionado con el instrumento como familiar o laboral). Esta alteración está presente en el 1% de los músicos profesionales, pudiendo conducir al abandono de su carrera profesional. Actualmente no se dispone de suficientes evidencias para poder determinar con exactitud las causas concretas de la distonía, aunque los casos existentes demuestran que este trastorno es básicamente consecuencia de un trabajo intensivo, hasta se podría decir que obsesivo, después de mucho tiempo de práctica, sobre el instrumento. Como podemos observar la distonía puede aparecer tanto por estresores físicos como psíquicos.

La amusia puede ser congénita o adquirida y cuenta con numerosas variedades. Nos centraremos en la amusia adquirida por ser una alteración secundaria consecuencia de un daño cerebral y que puede darse en la percepción musical, en la producción musical o en la lectura o escritura de la música. Según el estudio realizado en la Facultad de Medicina y el Hospital Clínico de la Universidad de Chile (Wipe, 2013), la amusia adquirida es consecuencia de accidentes cerebrovasculares o como resultado de una lesión cerebral (en el caso de los instrumentos de viento-metal asociados a las presiones requeridas en el registro agudo).

RESULTADOS

El estudio del estrés y su relación con la medicina y la psicología nos ha permitido enlazar el fenómeno con las patologías más comunes sufridas por los instrumentistas de viento-metal durante su vida musical. Tras revisar muchos estudios inconexos entre sí y enfermedades varias, se ha confeccionado la siguiente tabla que muestra los tipos de estresores (físicos, psíquicos, mecánicos o una combinación de ellos) enlazándolos con las patologías que pueden llegar a generar mediante la liberación de hormonas y sustancias elaboradas en las glándulas que son reguladas por el Sistema Nervioso Central y el Eje Hipofisopararrenal. Todo ello con la finalidad de ayudar al intérprete a formar una idea clara de lo que puede suceder si el estrés no es controlado a tiempo, tanto profesionalmente como a nivel de estudiante.

Patologías		Estresores psicológicos	Estresores mecánicos	Estresores entorno
MUSCULO-ESQUELET	Dolor articular		✓	✓
	Dolor muscular		✓	✓
	Patología sistema estomatognático		✓	✓
	Oclusión dentaria/dental		✓	✓
VARIAS	Herpes	✓	✓	✓
	Dermatitis		✓	✓
	Hiperqueratosis		✓	✓
	Cardiomegalia		✓	✓
	Ruptura músculo orbicular	✓	✓	✓
PARES CRANEALES	Parálisis	✓	✓	
	Neuralgia trigémino			✓
	Parestesia facial		✓	
	Parálisis de Bell	✓	✓	✓
OLÓGICAS	Cefalea tensional	✓	✓	
	Epilepsia musicogénica	✓		✓
	Alucinaciones musicales	✓		✓
	Atrapamiento de los nervios periféricos		✓	

Como se observa en la tabla anterior las enfermedades que se han expuesto anteriormente se encuentran vinculadas a los estresores que las provocan. Generalmente se aprecia que son combinaciones de diversos tipos de estresores, salvo en los estresores de tipo mecánico, que por sí mismos son capaces de desencadenar una enfermedad debido a las adaptaciones requeridas durante la ejecución de un instrumento de viento-metal. Por otra parte, los estresores de tipo mecánico y los sociales o de entorno van constantemente unidos, esto suele ser consecuencia – como hemos visto anteriormente – de un aumento repentino del número de horas de estudio ante cambios de programa, oposiciones, exámenes y cualquier otro motivo que implique un aumento de la carga de trabajo habitual.

Las patologías con un mayor índice de aparición son las músculo-esqueléticas, seguidas de las físicas varias (que engloban en su mayoría enfermedades dermatológicas) y en un menor nivel de incidencia las de pares craneales y las neurológicas. Se considera que las enfermedades de pares craneales son las que presentan un mayor grado de discapacidad entre los instrumentistas de viento-metal. Así mismo las enfermedades de pares craneales son las que necesitan los periodos más largos para su recuperación, debido a que son altamente incapacitantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Nuestra psique y nuestro cuerpo físico (músculatura, esqueleto y nervios) se ven afectados tanto por estresores psicológicos como fisiológicos, de forma cruzada y en todas direcciones. Queda documentado que los estresores físicos sobrepasan la capacidad de adaptación morfofuncional de los tejidos de los instrumentistas de viento-metal, así como que el estrés físico está íntimamente ligado al psicológico. Por otra parte, el estrés psicológico produce la liberación de hormonas y sustancias elaboradas en las glándulas que son reguladas por el HSP y el SNV, estas hormonas a niveles elevados y mantenidos por largos periodos de tiempo son las causantes de numerosas enfermedades.

Se observa la existencia de una doble participación en la fisiología del estrés, una hormonal y otra nerviosa. Ante una situación de estrés existe una movilización de todo el organismo que se encuentra comprometido en su totalidad para afrontar o huir de la situación. Por ello el estrés no debe ser considerado solamente en su vertiente negativa, sino como un impulsor físico y psíquico de la actividad creativa del instrumentista que le permite conseguir las metas propuestas.

Somos seres muy complejos y justo en ello radica la dificultad por la que es complicado identificar qué ha detonado una determinada patología y aún más en una profesión como es la interpretación de instrumentos de viento-metal, profesión que representa a una minoría de la población total. Todo esto deriva en que se mal diagnostiquen enfermedades y que la información se encuentre dispersa. Por tal causa se ha abordado la temática de la forma más interdisciplinar posible sin entrar en profundidad en ninguna de las patologías. La pretensión del estudio ha sido la de realizar un viaje por distintas especialidades médicas para aproximarlas a la práctica musical cotidiana, clarificando los mecanismos del estrés por los que enfermamos y localizando qué tipo o tipos de estresores intervienen en las patologías abordadas.

REFERENCIAS

- Arnste, A. Mazure, C. Shina, R. (2012). El cerebro sometido a tensión. Revista “Investigación y Ciencia”, nº429.
- Bejjani, F. (1996). *Muscleskeletal and neuromuscular conditions of instrumental musicians*. ACRM (*Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*), nº77, pp. 406-412.

- Campo, M. Feal, M. (2003). Enfermedades de los músicos. La Habana: Revista Avances médicos en Cuba, p.3.
- Duvignau, E. (2014) Problemas neuromusculares en músicos. Revista Accesos. [<http://www.revistaccesos.com/blog/educacion/problemas-neuromusculares-en-musicos/>].
- Engelman, J.A. (1965). *Measurement of perioral pressures during playing of musical wind instruments. American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics*, nº51, pp. 865-73.
- Gualtieri, P.A. (1979). *May Johnny or Janie play the clarinet?* Am. J. Orthod, nº76, pp.260-275.
- Izquierdo, M. Avellaneda, Alfredo. (2004) Enfermedades raras, un enfoque práctico. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, pp. 301-302.
- Lumeley, J. (1985). Oído, región intracraneal y nervios craneales. Barcelona: Salvat.
- Navia, P. Arráez, L.A. Álvarez, P. (2006). Riesgos ocupacionales en músicos profesionales. Síndrome cervical. Revista Biomecánica, nº14, pp.79-81.
- Nogareda, S. (1994). Fisiología del estrés. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España.
- Palacios, J. Marchesi, A. Coll, C. (1990) Paradigmas y perspectivas en psicología. Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza Editorial, pp. 23-30.
- Rahe, T.H. Holmes, R.H. (1969). *Life events. The social readjustment rating scale. Journal of psychosomatic. Research*, Vol. 11, pp. 101-125.
- Roset-Llobet, J. Rosinés-Cubells, D. Saló-Orfilla, J.M. (2000). Detección de factores de riesgo en los músicos de Cataluña. *Institut de Fisiologia i Medicina de l'Art-Terrassa*. [<http://www.institutart.com/index.php/es/divulgacio/item/deteccion-factores-riesgo>].
- Salinas, J.C. (2002). Patología Funcional del sistema Estomatognático en Músicos Instrumentistas. Revista del hospital Clínico Universidad Chile, Vol. 13, nº3.
- Teresa, F. Padilla, J. (2007). Psiquiatría e inmunología. Madrid: FFOMC. Colección MIR.

Viaño, J.J. (2007). Estudio de la relación entre la aparición de lesiones musculoesqueléticas en músicos instrumentistas y hábitos de actividad física y vida diaria. Grupo de Investigación y Promoción de Actividad Física y Salud del INEF de Galicia (GIPAFS).

Soria-Urios, G. Duque, P. García-Moreno, J. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Revista Neurología*, Enero 2011.

Wipe, B. Kuroiwa, M. Délano, P. (2013). Santiago de Chile: Trastornos de la percepción musical. *Revista de otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*. vol.73, nº2.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Alossa, N. Costelli, L. (2009). Amusia and musical functioning. *European Journal of Neurology*, nº61, pp.269-277.

Buendía, J. (1993). *Estrés y psicopatología*. Madrid: Pirámide ediciones.

Christian, L. M. Graham J.E. Kiecolt-Glaser, J.K. (2006) El Estrés Afecta la Cicatrización de Heridas Mediante Diversos Mecanismos. *Neuroimmunomodulation*, nº13, pp. 337-346.

Companioni, F. (2012). *Anatomía aplicada a la estomatología*. La Habana: Ciencias Médicas.

Labrador, F.J. (1992). *El estrés, nuevas técnicas para su control*. Madrid: Temas de Hoy.

Laca, P. A., Sánchez, A.M., Pérez, G. (2004). Medición integral del estrés crónico. *Revista de Ingeniería Biomédica*, Vol. XXV, nº1.

Lazarus, R. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Lederman, R. (1989). Peripheral nerve disorders in instrumentalists. *Annals of Neurology*. American Neurological Association, vol. 26, pp.640–646.

González de Rivera, J.L. (2001). Nosología psiquiátrica del estrés. *Psiquis: Revista de psiquiatría, psicología médica y psicósomática*, Vol. 22, nº 1, págs. 9-15.

- González, J.M. (2001). Parálisis de Bell. *Acta Odontológica Venezolana*. Publicaciones electrónicas, Volumen 39, n°1.
[http://www.actaodontologica.com/ediciones/2001/1/paralisis_bell.asp].
- Maneiro, F. (2014). Ruptura del músculo orbicular de los labios en un músico de viento (síndrome de Satchmo). A propósito de un caso. Madrid: *Medicina y Seguridad del Trabajo*, vol.60, n°237, pp.3-7.
- Planas, J.(1988).Rupture of the Orbicularis Oris in Trumpet Players (Satchmo's Syndrome). *Plastic and Reconstructive Surgery* 81 (*The American Society of Plastic and Reconstructive Surgeons*), n°6, pp. 975-977.
- Potau, N. (2007). Gonadotropinas y corticotropina. *Revista "Endocrinología y Nutrición"*. Vol. 54, n°2. [<http://www.elsevier.es/es-revista-endocrinologia-nutricion-12-articulo-gonadotropinas-lh-fsh-corticotropina-acth-13098139>].
- Rodríguez, E. (1990). Patología funcional. Disfunciones intracapsulares temporomandibulares. *Revista Dental Chile*, n°81, pp.65-73.
- Sánchez, A. (2002). Esquema sobre la producción de hormonas por el sistema nervioso vegetativo y el eje hipofisossuprarrenal. *Revista "Semal"*, n°5.
- Selye, H. (2008). The stress concept: past, present and future. En COOPER, Cary L., stress a brief history. Oxford: Blackwell Publishing.
- Selye, H. (1954). *Fisiología y Patología de la exposición al stress*. Barcelona: Editorial Científico Médica.
- Selye, H. (1975). *Tensión sin angustia*. Madrid: Guadarrama.

LA INCORPORACIÓN DE LA ESPECIALIDAD DE PRODUCCIÓN Y GESTIÓN DE MÚSICA Y ARTES ESCÉNICAS EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES EN ESPAÑA

Eva de la Ossa Cotillas

Profesora de Producción y Gestión del Conservatorio Superior de Música de Jaén

RESUMEN

En el año 2010 se reguló oficialmente la incorporación de tres nuevas especialidades formativas en las Enseñanzas Artísticas Superiores (E.A.S.) en el territorio español - Flamencología, Sonología y Producción y Gestión de Música y Artes Escénicas- mediante el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En dicho Real Decreto se justifica la creación de la especialidad de Producción y Gestión a través del siguiente texto:

La creación de la especialidad de Producción y gestión responde a la existencia de una creciente demanda social de profesionales formados para la gestión de los distintos ámbitos culturales tales como centros de documentación musical, centros para la difusión de la música, fundaciones, editoriales, gestiones de teatros, espectáculos, etc. Los graduados y graduadas en Producción y gestión deberán adquirir amplias competencias en patrimonio musical, medios de comunicación, difusión hacia ámbitos no especializados, medios de comunicación, pensamiento estético, integración del panorama actual en la cultura así como en discográficas y editoriales (R.D. 631/2010, de 14 de mayo)

El reconocimiento y la incorporación de estos estudios reglados en los conservatorios superiores de música en España responde a un proceso de evolución social y política cuyos orígenes podrían situarse décadas atrás. Partiendo de un recorrido por la creación de los principales organismos e instituciones culturales en España, y seguido de una recopilación de datos cuantitativos que ponen de manifiesto el volumen de actividad social y económica que la música genera, a través del presente artículo se expondrá cuál ha sido el surgimiento y desarrollo de la figura profesional del gestor cultural en España, y cómo ha ido incorporándose desde las últimas décadas en los centros superiores de enseñanza hasta llegar a crearse recientemente la especialidad de Producción y Gestión de Música y Artes Escénicas en los conservatorios superiores de música en España.

Palabras clave: *conservatorio, música, educación musical, producción y gestión musical, políticas culturales.*

ABSTRACT

In 2010 three news Bachelors degrees were joined at the education system of Spanish conservatories through the Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo. This Real Decreto justifies the incorporation of the Music and Performing Arts Management degree through the following text:

The creation of the Production and Management speciality responds to the social demand of professionals in several cultural sectors management such as music documentation centres, music diffusion centres, foundations, publishers, performing arts management, etc. The Production and Management graduates will have to acquire wide competences in music heritage, mass media, aesthetic thinking, integration of current outlook in the culture as well as in recording companies and publishers. (R.D. 631/2010, de 14 de mayo)

The acknowledgement and incorporation of these studies at the Music Superior conservatories in Spain responds to a social and policies development process started decades ago. Starting with an overview about the evolution of the main cultural Spanish institutions and presenting current data about the impact of the music into the social and economic fields, this article focuses on the development of the cultural manager as a professional career and how these studies have being included at the education centres in Spain during the last decades.

Keywords: *Conservatory, music, music education, music management and production, cultural polices.*

EVOLUCIÓN DE LOS ORGANISMOS Y POLÍTICAS CULTURALES EN ESPAÑA EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Para comenzar una visión panorámica sobre la evolución de los principales organismos e instituciones culturales en España, se ha tomado como referencia la creación del Ministerio de Cultura tras el proceso de transición democrática desarrollado en España a partir del año 1975.

El Ministerio de Cultura español se creó en 1977 unificando las competencias que anteriormente desarrollaban los Ministerios de Educación y de Información y Turismo durante la época franquista. Concretamente, el Ministerio de Cultura recogió las competencias en Patrimonio Nacional y Bellas Artes (anteriormente desarrolladas por el Ministerio de Educación) y las políticas en diferentes materias artísticas como cine, teatro, música y danza (anteriormente llevadas a cabo por el Ministerio de Información y Turismo). Por lo que, casi a comienzos de la década de 1980, se unificó en un único ministerio las políticas relativas a diferentes sectores artísticos y que anteriormente habían sido dirigidas desde organismos públicos diferentes. Posteriormente, en el año 1985, se creó el Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música (INAEM), mediante el Real Decreto 565/1985, de 24 de abril. El INAEM, adscrito a la actual Secretaría de Estado de Cultura, es el organismo público español encargado de diseñar y desarrollar los programas relacionados con la música, la danza, el teatro y el circo.

Durante los años 80 y 90 las prioridades en la política cultural española desarrollada por los organismos públicos se centraron en la recuperación del patrimonio histórico y artístico (mediante la promulgación de la Ley de Patrimonio Artístico de 1985), el desarrollo y renovación de infraestructuras culturales (museos, archivos, bibliotecas, teatros y auditorios) y la creación de instituciones culturales nuevas o la recuperación de las anteriormente existentes.

Algunas de las instituciones más relevantes relacionadas con las artes escénicas que se crearon o recuperaron en este período fueron el Ballet Nacional de España (1978), la Compañía Nacional de Danza (1979), el Coro Nacional de España (1971), el Centro Dramático Nacional (1978), el Centro para la Difusión de la Música Contemporánea (creado en 1985, e integrado en el 2011 en el Centro Nacional para la Difusión Musical), la Compañía Nacional de Teatro Clásico (1986), el Centro de Documentación de Música y Danza (1978), Centro de

Documentación Teatral (1971), Centro de Tecnología del Espectáculo (1987), la Joven Orquesta Nacional de España JONDE (1983) y el Museo del Teatro (1989).

Durante esta época también fueron inauguradas algunas de las principales infraestructuras culturales más relevantes a nivel nacional. Ejemplos de ello son el Museo Reina Sofía (actual MNCARS) en 1986, el Auditorio Nacional de Música en 1988, y el Museo de Arte Thyssen-Bornemisza en 1993.

Conviene señalar que la Constitución Española de 1978 reconoce la descentralización de las competencias en educación y cultura, por lo que el trabajo desarrollado por el Ministerio de Cultura ha estado totalmente reforzado y complementado por las comunidades autónomas y por los ayuntamientos. Por lo que no hay que olvidar que a nivel local y autonómico también se gestiona gran parte del tejido cultural de España, y que este proceso de creación y recuperación de infraestructuras e instituciones culturales también se produjo en una gran variedad de ciudades y gobiernos locales españoles.

En los años 90 se impulsa la expansión de las políticas culturales hacia el exterior, con la creación de dos instituciones encargadas de la acción y promoción de la cultura y los artistas españoles fuera de nuestro país. El Instituto Cervantes, creado en el año 1991, es una institución cuyo objetivo se centra en la enseñanza y difusión de la lengua española en todo el mundo y en la promoción exterior de la cultura española. El Instituto Cervantes cuenta con dos sedes en España (Madrid y Alcalá de Henares) y está presente en 90 ciudades repartidas entre 43 países situados en los cinco continentes.

Por otro lado, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) fue creada en 1988 (aunque su nombre original fue Agencia Española de Cooperación Internacional, y el actual fue adoptado en 2007). Este organismo, adscrito al Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC), es el encargado del diseño, ejecución y gestión de los programas internacionales de cooperación al desarrollo de España en el exterior. Dentro de su organigrama se sitúa la Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas, entre cuyas funciones está

La internacionalización de las industrias culturales y de los artistas y creadores españoles en todas las disciplinas facilitando su presencia en eventos internacionales, fomentando el uso de la lengua española, alentando la creación de redes internacionales y promoviendo la movilidad de creadores, productores y gestores culturales (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo [AECID], 2016)

Para materializar este apoyo a la internacionalización y promoción de los artistas españoles por el mundo, la AECID mantiene diferentes programas centrados por especialidades artísticas; en lo que respecta a la música, la acción cultural de la AECID se centra en el “apoyo a la participación de grupos y artistas españoles emergentes en festivales internacionales, convenios de colaboración con instituciones como la Fundación Albéniz, Artistas Intérpretes y Ejecutantes Sociedad de Gestión o Juventudes Musicales y presencia en Ferias Internacionales en colaboración con el ICEX.” (AECID, 2016)

En años más recientes, y desde la administración central, también se han creado otros organismos públicos dedicados a la promoción de la cultura española en el exterior. Tal es el caso de Acción Cultural Española (AC/E), entidad pública creada en el año 2010, y que fusionó otras tres sociedades estatales anteriores que estaban dedicadas a la promoción y difusión de la cultura española en el exterior: la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales (SECC), la Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior (SEACEX) y la Sociedad Estatal para Exposiciones Internacionales (SEEI).

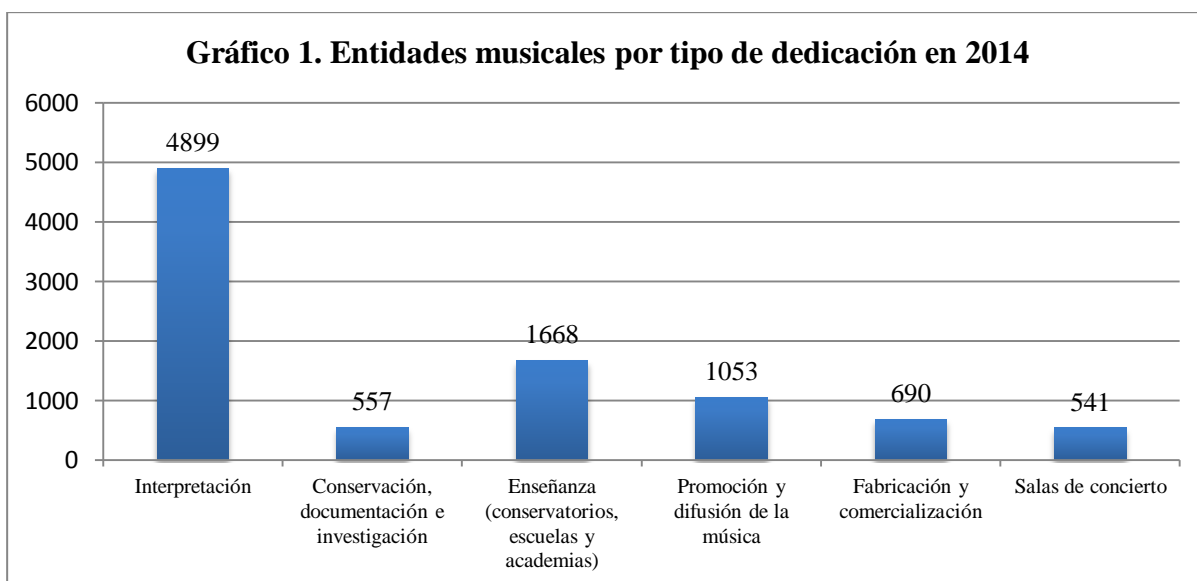
ENTIDADES E INSTITUCIONES DEDICADAS A LA MÚSICA EN ESPAÑA

Partiendo de los datos publicados en el Anuario de Estadísticas Culturales 2015 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), España contaba en 2014 con 9.408 entidades e instituciones (públicas, privadas, y del tercer sector) dedicadas a la música desde diferentes ámbitos: interpretación, documentación y conservación, enseñanza, promoción y difusión, fabricación y comercialización, y salas de concierto. La tendencia en estos últimos cinco años (2010-2014) ha sido la disminución de entidades dedicadas a alguno de estos ámbitos musicales, a excepción de las salas de concierto que han aumentado durante este período.

Tabla 1. Entidades musicales por tipo de dedicación

	2010	2011	2012	2013	2014
Interpretación	5.250	4.860	4.802	4.855	4.899
Conservación, documentación e investigación	464	464	386	464	557
Enseñanza (conservatorios, escuelas y academias)	1.702	1.633	1.625	1.663	1.668
Promoción y difusión de la música	1.170	1.191	1.000	1.033	1.053
Fabricación y comercialización	786	789	666	685	690
Salas de concierto	493	500	508	515	541
Total	9.865	9.437	8.987	9.215	9.408

Fuente: Anuario de Estadísticas Culturales 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte



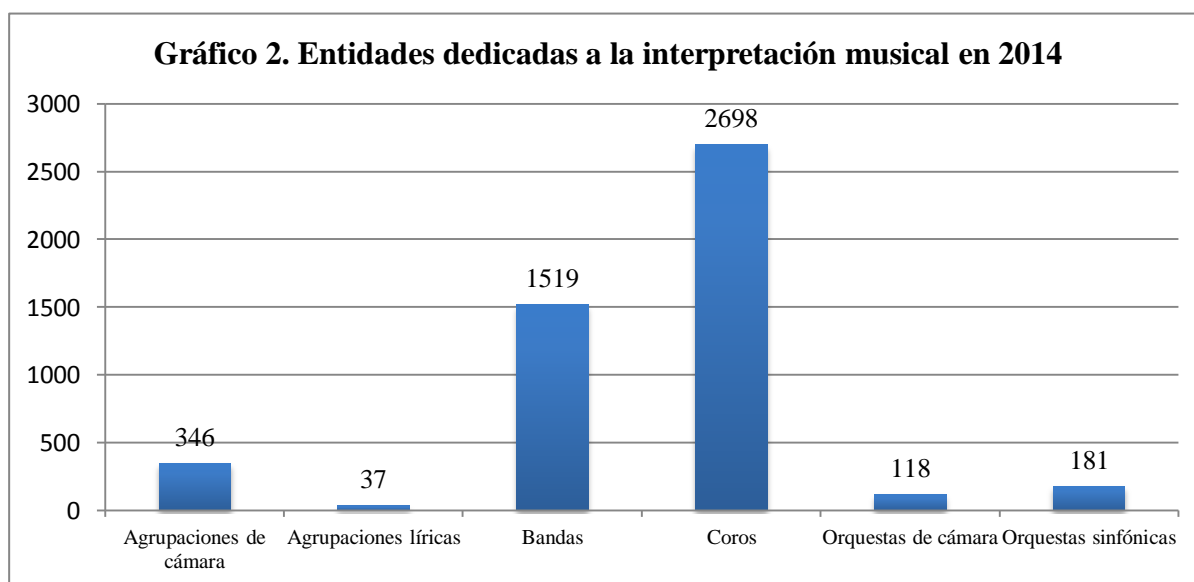
Interpretación

En el año 2014 España tenía 4.899 entidades dedicadas a la interpretación de música. Los más numerosos son los coros y bandas, seguidos respectivamente por las agrupaciones de cámara, orquestas sinfónicas y orquestas de cámara.

Tabla 2. Entidades dedicadas a la interpretación

	2010	2011	2012	2013	2014
Agrupaciones de cámara	260	290	305	336	346
Agrupaciones líricas	39	35	37	37	37
Bandas	1.524	1.514	1.515	1.517	1.519
Coros	3.174	2.753	2.673	2.682	2.698
Orquestas de cámara	101	107	106	113	118
Orquestas sinfónicas	152	161	166	170	181
Total	5.250	4.860	4.802	4.855	4.899

Fuente: Anuario de Estadísticas Culturales 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte



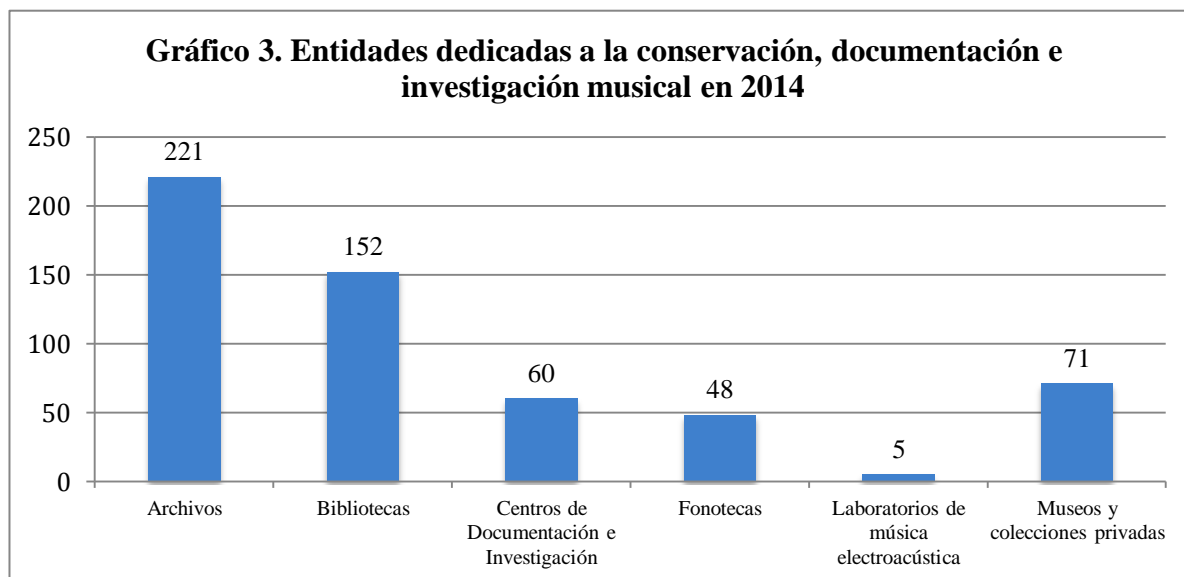
Conservación, documentación e investigación musical

En el año 2014 España contaba con 557 entidades dedicadas a la conservación, documentación e investigación musical, siendo los archivos y bibliotecas de música las entidades más numerosas.

Tabla 3. Entidades dedicadas a la conservación, documentación e investigación

	2010	2011	2012	2013	2014
Archivos	161	161	143	183	221
Bibliotecas	123	123	110	131	152
Centros de Documentación e Investigación	55	55	47	54	60
Fonotecas	65	65	42	43	48
Laboratorios de música electroacústica	12	12	4	5	5
Museos y colecciones privadas	48	48	40	48	71
Total	464	464	386	464	557

Fuente: Anuario de Estadísticas Culturales 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte



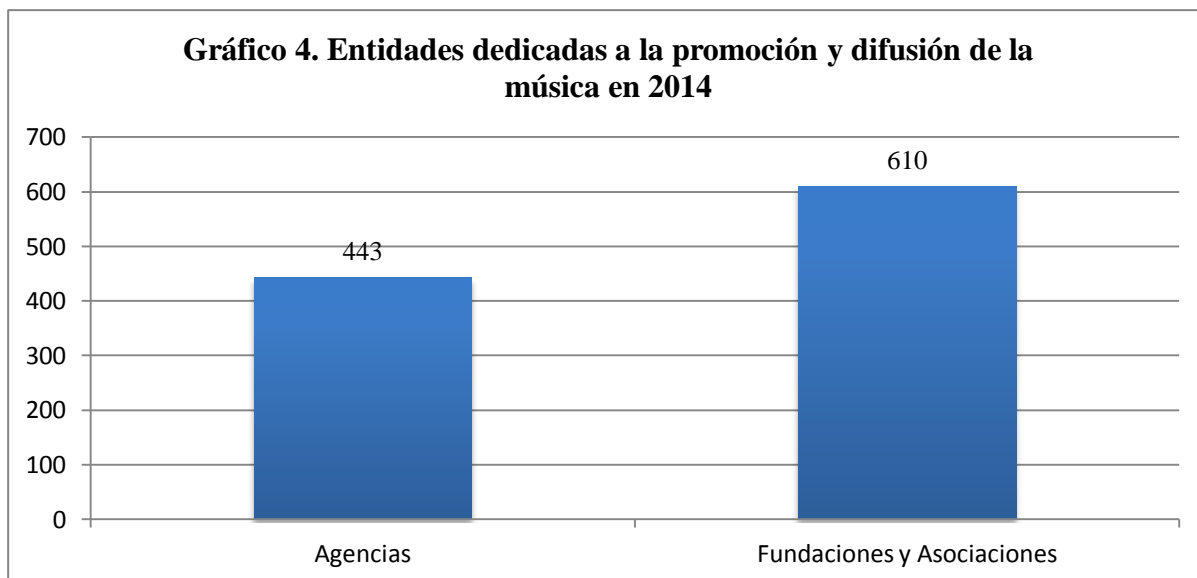
Promoción y difusión de la música

En 2014 había en activo en España 1.053 entidades dedicadas a la promoción y difusión de la música, siendo las más numerosas las fundaciones y asociaciones y, en menor medida, agencias privadas.

Tabla 4. Entidades dedicadas a la promoción y difusión de la música

	2010	2011	2012	2013	2014
Agencias	413	416	437	440	443
Fundaciones y Asociaciones	757	775	563	593	610
Total	1.170	1.191	1.000	1.033	1.053

Fuente: Anuario de Estadísticas Culturales 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte



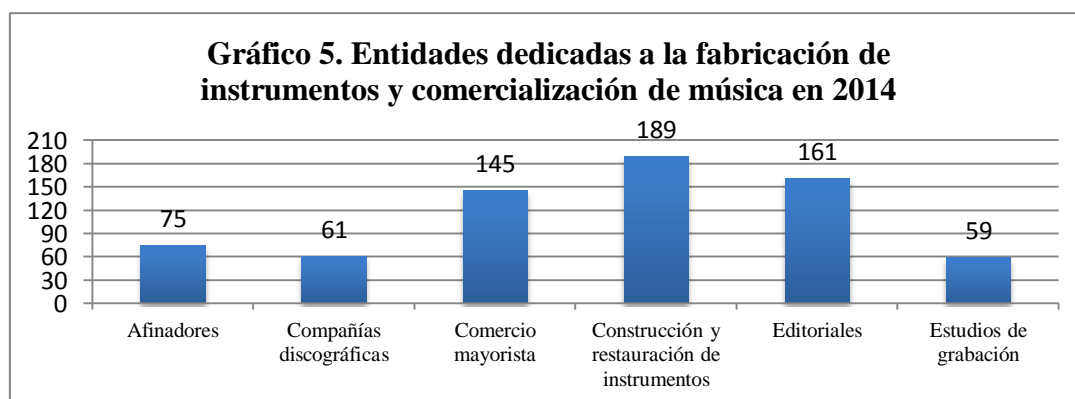
Fabricación y comercialización

Las entidades en España dedicadas a la fabricación de instrumentos y comercialización de música en 2014 fue de 690, contando con 61 compañías discográficas, 161 editoriales musicales y 59 estudios de grabación.

Tabla 5. Entidades dedicadas a la fabricación y comercialización

	2010	2011	2012	2013	2014
Afinadores	55	55	74	74	75
Compañías discográficas	86	86	60	60	61
Comercio mayorista	168	168	141	145	145
Construcción y restauración de instrumentos	184	184	171	186	189
Editoriales	146	149	161	161	161
Estudios de grabación	147	147	59	59	59
Total	786	789	666	685	690

Fuente: Anuario de Estadísticas Culturales 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte



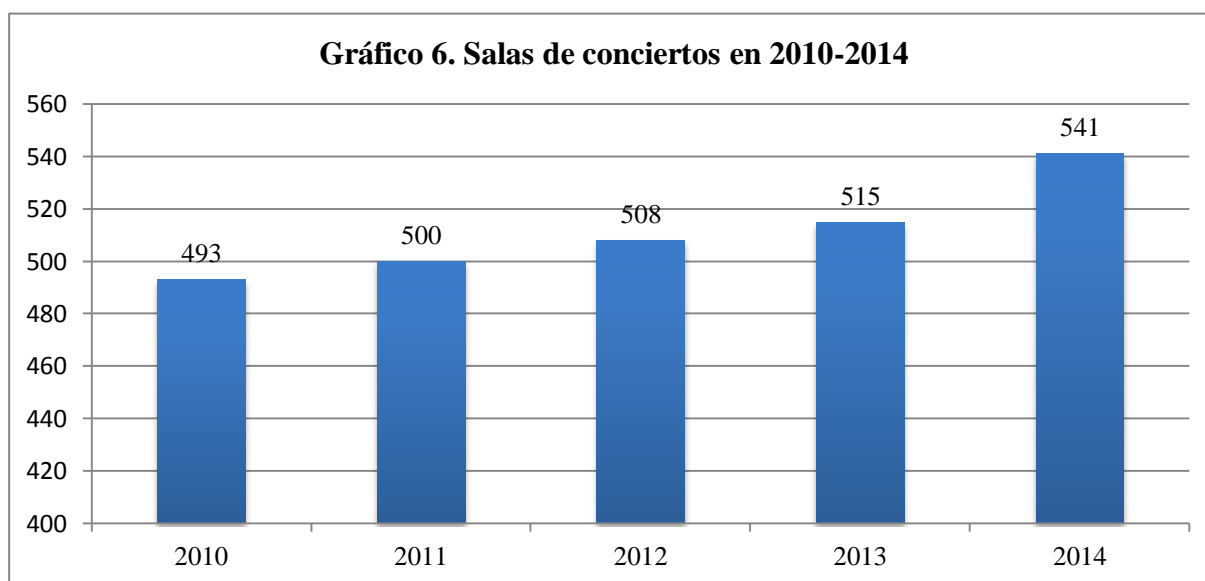
Salas de conciertos

Las salas de conciertos es el único tipo de entidades dedicadas a la música que ha crecido en número en los últimos cinco años estudiados (2010-2014). En 2014 había 541 salas de conciertos en activo en España.

Tabla 6. Salas de conciertos 2010-2014

	2010	2011	2012	2013	2014
Salas de conciertos	493	500	508	515	541

Fuente: Anuario de Estadísticas Culturales 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte



LA MÚSICA EN CIFRAS. ¿CUÁL ES EL VOLUMEN E IMPACTO DE LA MÚSICA EN ESPAÑA?

Los apartados anteriores recogen una sucinta visión panorámica de los diferentes programas y organismos públicos e instituciones dedicadas a la promoción y divulgación de la cultura, y también de la música, tanto en España como hacia el exterior. Pero, para poder establecer una idea del volumen de actividad que genera la música en España, conviene revisar algunas de las cifras publicadas en años recientes.

La industria de la música presenta tres sectores diferenciados: el correspondiente a la gestión de derechos de propiedad intelectual de los compositores, intérpretes y productores musicales, el sector de la música grabada y la música en directo.

La gestión de los derechos de propiedad intelectual que ostentan los compositores de obras musicales se gestionan colectivamente a través de la SGAE, y los correspondientes a los músicos por sus interpretaciones y a los productores fonográficos se gestionan de forma colectiva por AIE Sociedad de Gestión y AGEDI respectivamente.

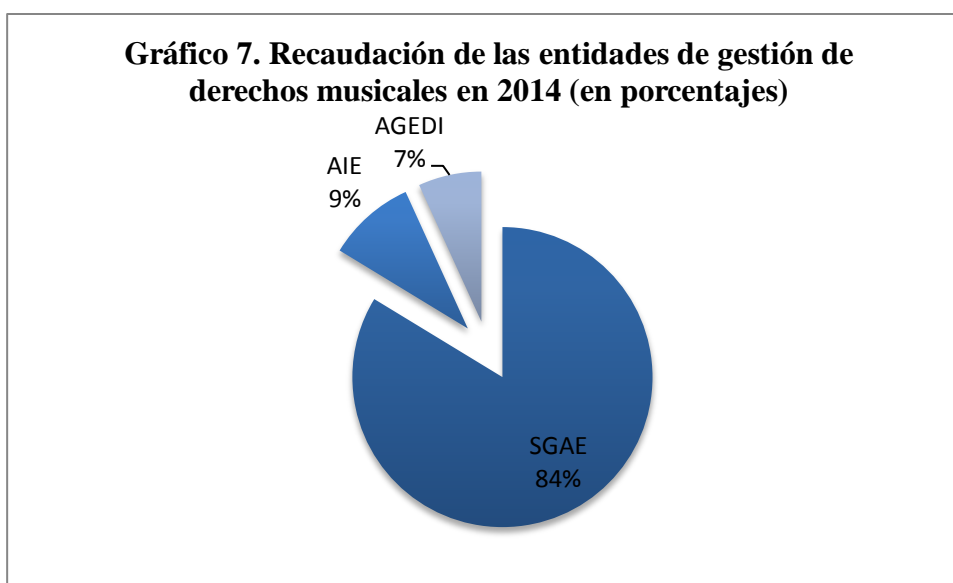
Según los datos publicados en el Anuario de Estadísticas Culturales 2015 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la recaudación de la SGAE en el año 2014 fue de 248,42 millones de euros, la de AIE de 28,18 millones de euros y la de AGEDI de 20,19 millones de euros. Es decir, la recaudación total por derechos de propiedad intelectual en el sector musical en el año

2014 fue de casi 297 millones de euros. Esta recaudación se distribuye en un 84% para la SGAE, un 9% para AIE y un 7% para AGEDI.

Tabla 7. Recaudación de las entidades de gestión de derechos musicales (en miles de euros)

Entidades de Gestión	2010	2011	2012	2013	2014
SGAE	337.471	311.381	258.602	248.418	248.424
AIE	51.217	51.971	35.945	30.745	28.182
AGEDI	30.022	28.261	23.472	24.032	20.190
Total	418.710	391.613	318.019	303.195	296.796

Fuente: Anuario de Estadísticas Culturales 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte



En cuanto al sector de la música grabada, desde el año 2001 hasta el 2013 se ha producido un descenso drástico y continuado en los ingresos obtenidos por venta de discos. Una de las mayores razones de esta caída han sido las ventas ilegales de música, lo que se conoce como “piratería”. No obstante, debido al auge de la música digital, desde el 2014 se ha frenado esta caída en los ingresos por ventas de música e incluso desde entonces se está volviendo a aumentar los ingresos. Ello está siendo posible gracias al auge de las descargas digitales de temas musicales y, sobre todo últimamente, a las plataformas de *streaming* que ofrecen la escucha gratuita de música con inserción de publicidad o versiones *premium* sin publicidad a cambio de una cuota mensual. Esta adaptación de la industria de la música a las nuevas tecnologías y demandas de la sociedad está haciendo posible que el mercado de la música grabada (y legal) pueda seguir existiendo de manera eficiente y rentable, tanto para los creadores como para el público.

Para ilustrar gráficamente los datos sobre el sector de la música grabada en España, se muestran a continuación algunos de los gráficos elaborados por PROMUSICAE en su “Radiografía del mercado de la música” publicado en febrero de 2016. La recaudación por la venta de música grabada en España en 2015 fue de 160,19 millones de euros, lo que supuso un crecimiento del 6,86% respecto al año anterior. Casi la mitad de las ventas de música se corresponde a soporte digital, 49,4% (que sigue en aumento) y el peso proporcional de las ventas en soportes físicos, aunque todavía representa la mitad de la facturación obtenida, sigue en descenso. Por lo que en los próximos años el consumo de música digital superará a la compra de música en formatos físicos. En cuanto al consumo de música digital, la escucha en *streaming* (con

casi 65 millones de euros recaudados en 2015) ha superado ampliamente la descarga de temas y álbumes musicales (con algo más de 12 millones recaudados ese mismo año).

RADIOGRAFÍA DEL MERCADO DE LA MÚSICA



EL MERCADO DE LA MÚSICA GRABADA EN ESPAÑA

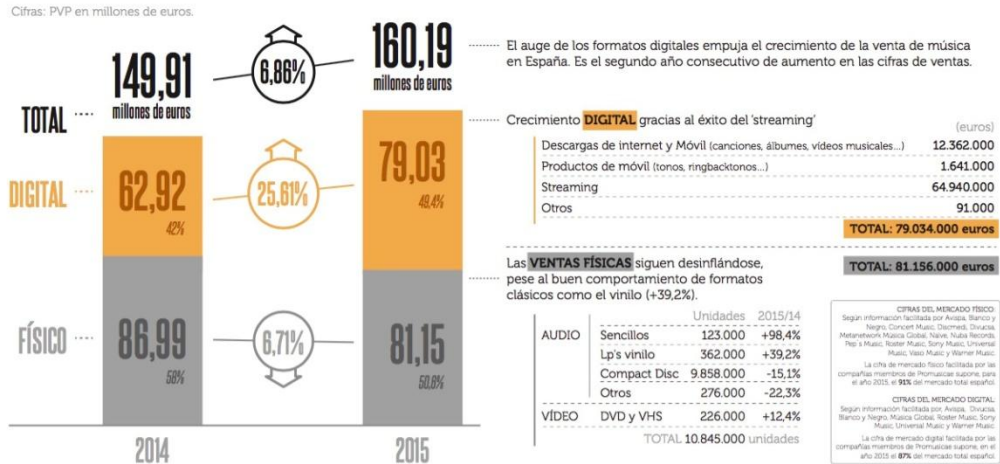


Ilustración 1. Radiografía del Mercado de la Música: el mercado de la música grabada en España. Elaborado por PROMUSICAE

Para situar el volumen de la música en directo en España se han tomado como referencia los datos publicados en el Anuario de la Música en Vivo 2016 de la Asociación de Promotores Musicales de España. Según las cifras publicadas, en el año 2014 se organizaron más de 94.000 conciertos en España, que contaron con casi 22 millones de espectadores y se recaudaron aproximadamente 173,5 millones de euros. Estas cifras ponen de manifiesto el volumen de negocio y la importancia que presenta la organización de conciertos dentro del sector musical en España.

Comparando la facturación entre los organizadores de conciertos públicos y privados, casi el 70% de la recaudación obtenida en el 2014 correspondió a conciertos organizados por empresas u organismos privados, mientras que el 30% de la facturación se hizo a cargo de promotores públicos. Además, estas diferencias en las recaudaciones fueron más amplias en el 2015, situándose en el casi el 75% para el sector privado y el 25% para el sector público.

Tabla 8. Datos de la música en vivo en España (2001-2015)

Año	Facturación (€)	Espectadores	Nº de conciertos
2001	79,029.871	21,894.290	72.276
2002	105,501.130	22,961.101	72.573
2003	115,883.896	22,095.428	1-01.323
2004	131,765.426	22,267.964	114.428
2005	144,214.535	23,458.441	126.778
2006	154,933.488	27,771.068	130.656
2007	165,377.029	29,668.368	127.129
2008	183,791.420	33,423.839	138.613
2009	173,751.078	30,637.786	130.346
2010	189,748.757	28,821.238	126.907
2011	173,254.156	25,479.621	121.722
2012	171,915.318	24,382.023	116.446
2013	158,114.866	23,245.037	103.208
2014	173,546.920	21,925.161	94.589
2015	194,574.362	-	-

Fuente: APM, Anuario de la Música en Vivo 2016, pág. 140

Tabla 9. Facturación de la música en vivo según programador (público/privado)

	2014	2015
Privado	70,54%	74,54%
Público	29,46%	25,46%

Fuente: APM, Anuario de la Música en Vivo 2016, pág. 139

Los datos anteriores permiten hacerse una idea del volumen de actividad que presenta la música en España, y su aportación al desarrollo económico en nuestro país. Desde la última década diferentes cifras y estudios han puesto de manifiesto el valor que presentan las industrias culturales (entre las que se encuentra la música) como motor de desarrollo social y económico.

Viendo la variedad y cantidad de instituciones y organismos existentes en España que se dedican al desarrollo de alguno de los aspectos de la música (interpretación, conservación y documentación, difusión, etc.) y las cifras de actividad económica que genera el sector, no es de extrañar que desde las últimas décadas se haya propiciado una demanda social y laboral de profesionales especializados en la gestión del sector musical.

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN GESTIÓN CULTURAL

El desarrollo y evolución del sector de la cultura en las últimas décadas ha propiciado una demanda formativa de profesionales en el ámbito de la gestión cultural. La existencia de organismos e instituciones dedicadas al diseño e implementación de políticas y programas culturales, la necesidad de una gestión eficaz y eficiente de los espacios culturales de difusión y puesta en escena del patrimonio musical español y la creación contemporánea, así como las cifras de actividad musical han puesto de manifiesto el surgimiento de la figura profesional del gestor

cultural. Si bien es cierto que este tipo de actividades llevan desarrollándose desde mucho tiempo atrás, no ha sido hasta años recientes que se ha reconocido la figura del gestor cultural como la entendemos hoy en día, y se han sentado las bases para ofrecer una formación oficial y reglada de grado superior en gestión cultural.

La gestión cultural como especialidad profesional ha surgido, en el mercado laboral, como respuesta a unas necesidades y demandas por parte de la sociedad. Como señala Alfons Martinell (2001), la profesión del gestor cultural no nace de la planificación de las políticas educativas llevadas a cabo por los centros docentes para la formación en las nuevas profesiones que la sociedad demandará en un futuro; sino que el proceso ha sido el contrario, su incorporación a la oferta educativa superior se ha producido como consecuencia del reconocimiento desde la práctica profesional de la necesidad de ofrecer una formación reglada en la gestión cultural y artística.

Para presentar la realidad de la gestión cultural es necesario enmarcar el concepto de formación y profesionalidad en el referente más amplio de los procesos de configuración de las nuevas profesiones. Éstas no se desarrollan y configuran a partir de un proceso planificado en el que las instituciones formativas se dedican a preparar las nuevas figuras profesionales que la sociedad necesitará en el futuro. Sino que emergen, en el mercado laboral, de forma rápida generando, a su alrededor, un campo de necesidades y demandas que provocan la existencia de unos procesos de profesionalización y una oferta de empleo. (Martinell, 2001, p.3)

O, como expone Lluís Bonet en la presentación de su artículo *Análisis de la Oferta de Formación Universitaria en Gestión Cultural en España*:

La formación en el ámbito de la gestión cultural no puede deslindarse del desarrollo en los últimos años del sector de la cultura en España. En poco más de dos décadas, cada vez son más los proyectos, servicios y equipamientos culturales, tanto de titularidad pública como privada, que requieren progresivamente de un plantel más amplio de profesionales bien adiestrados para llevar a cabo de forma eficiente y eficaz las tareas y objetivos asignados. Con la finalidad de dar respuesta a dicha demanda social, numerosos centros educativos y de formación para profesionales han puesto en marcha una amplia oferta de programas formativos a lo largo de la geografía española. (Bonet, 2007, p.3)

Desde los años 90 comenzó a incorporarse en las universidades españolas la oferta de posgrado en Gestión Cultural, tratándose en un principio de títulos propios expedidos por la propia universidad. Las dos primeras universidades que ofertaron formaciones de posgrado en gestión cultural fueron la Universidad de Barcelona con su Máster en Gestión Cultural (1989) y la Universidad Complutense de Madrid con su Máster en Gestión Cultural: Música, Teatro y Danza (1992).

No obstante, desde entonces se ha ampliado en gran medida la oferta académica en gestión cultural, tanto en número como en dispersión geográfica por todo el territorio español. En la actualidad, las universidades en España ya cuentan con una oferta más sólida de titulaciones oficiales en gestión cultural.

Tabla 10. Gráficos en Gestión Cultural

Titulación	Universidad	Centro
Grado en Gestión Cultural	Universidad Antonio de Nebrija (UANE)	Facultad de las Artes y las Letras
Grado en Gestión Cultural	Universidad de Huelva	Facultad de Humanidades
Grado en Gestión Cultural	Universidad de Córdoba	Facultad de Filosofía y Letras

Fuente: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)

Tabla 11. Grados en Artes Escénicas con contenidos en producción y gestión escénica

Titulación	Universidad	Centro
Grado en Artes Escénicas	Universidad Antonio de Nebrija	Facultad de las Artes y las Letras
Grado en Artes Escénicas y Mediáticas	Universidad Europea de Madrid	Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Campus de Villaviciosa

Fuente: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)

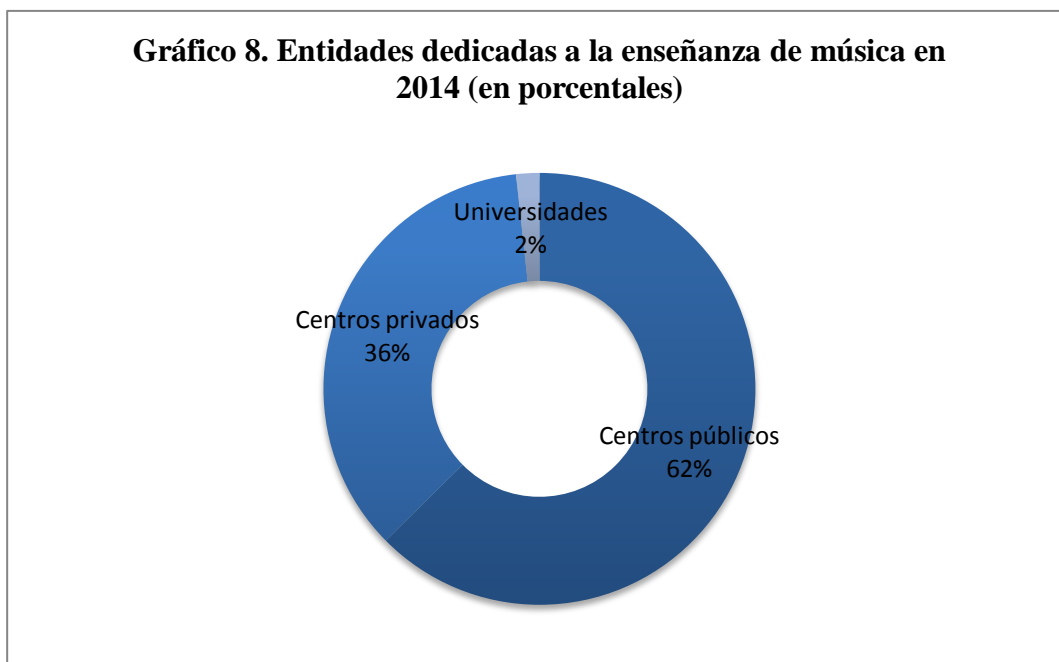
En cuanto a la formación de postgrado, se registran hasta el momento más de 26 masters oficiales en gestión cultural, y un mayor número de titulaciones propias en la materia impartidas por universidades españolas. No obstante, la gran mayoría de estas titulaciones ofrecen una formación multidisciplinar en gestión cultural (sin centrarse en ninguna disciplina artística concreta), seguidas por aquéllas especializadas en gestión del patrimonio y museología, turismo cultural, cooperación cultural y desarrollo, industrias culturales y artes del espectáculo (Bonet, 2007, p.6-7).

Por su parte, la educación musical de grado superior en España es impartida principalmente por los conservatorios de música. El siguiente cuadro muestra el número de entidades dedicadas a la enseñanza de la música en España (conservatorios, escuelas, academias y universidades) tanto públicos como privados. En el año 2014 el 62% de las entidades de enseñanza musical en España eran conservatorios y escuelas de titularidad pública y sólo el 2% de las enseñanzas musicales era impartida por las universidades.

Tabla 12. Entidades dedicadas a la enseñanza de música (conservatorios, escuelas y academias)

	2010	2011	2012	2013	2014
Centros públicos	1.062	1.016	1.015	1.043	1.044
Centros privados	614	594	585	592	595
Universidades	26	23	25	28	29
Total	1.702	1.633	1.625	1.663	1.668

Fuente: Anuario de Estadísticas Culturales 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Gráfico 8. Entidades dedicadas a la enseñanza de música en 2014 (en porcentajes)

Al mismo tiempo se puede observar que en los últimos años el alumnado matriculado en enseñanzas artísticas de régimen especial ha aumentado, tanto en las enseñanzas regladas los conservatorios de música y en todos los niveles: elemental, profesional y superior), como en las no regladas.

Tabla 13. Alumnado matriculado en enseñanzas artísticas de régimen especial (Música)

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Enseñanzas de música (total)	306.005	311.728	310.416	317.375	329.849
Enseñanzas regladas	92.685	94.422	95.877	97.311	99.338
- Enseñanzas Elementales	44.783	45.583	45.608	45.489	45.876
- Enseñanzas Profesionales	40.346	40.904	42.042	43.629	44.797
- Estudios Superiores/Grado Superior	7.556	7.935	8.227	8.193	8.665
Enseñanzas no regladas	213.320	217.306	214.539	220.064	230.511

Fuente: Anuario de Estadísticas Culturales 2015, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

De los datos expuestos anteriormente, sobre el número de titulaciones de grado y posgrado relacionadas con la música y sobre el alumnado matriculado en enseñanzas musicales a todos los niveles, se deduce que los conservatorios de música son los principales focos de enseñanza reglada y creación musical en España. Y como tal, deberán incorporar en su oferta formativa toda aquella perspectiva desde la cual se pueda abordar la música, entre las que se encuentra la producción y gestión musical y escénica.

POR QUÉ IMPLANTAR LOS ESTUDIOS DE PRODUCCIÓN Y GESTIÓN DE MÚSICA Y ARTES ESCÉNICAS EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA EN ESPAÑA

A lo largo de este artículo se ha expuesto de forma sucinta cómo la evolución del sector de la cultura en España ha devenido en la demanda de profesionales encargados del diseño de políticas y programas culturales, y tanto en la gestión tanto de espacios e infraestructuras culturales como de organismos e instituciones que trabajen en el sector de las artes.

Si bien la oferta formativa reglada en España en gestión cultural surge en la universidad a partir de la década de los 90, ésta se centra en una primera etapa en títulos propios expedidos por las universidades españolas. Según se va haciendo patente desde el mercado laboral la demanda de este perfil profesional, y a partir de la adaptación curricular al Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia), en años más recientes se han incorporado los títulos de grado en gestión cultural. Sin embargo, a pesar de esta proliferación en su oferta académica, la oferta formativa en la gestión cultural aplicada a la música y las artes escénicas representa una parcela muy minoritaria.

El volumen de actividad musical en España (en directo, grabada y respecto a la gestión de derechos de propiedad intelectual de los músicos), la existencia de múltiples organismos dedicados a la creación, promoción y difusión de la música tanto en España como en el exterior, su volumen de negocio y aportación al desarrollo económico del país (al formar parte de las llamadas industrias culturales y creativas), todo ello pone de manifiesto la necesidad de una especialización propia en gestión cultural aplicada al sector musical y escénico. Y qué mejor escenario para esta formación que los principales centros superiores de educación especializados en la creación y formación musical que son los conservatorios superiores de música.

La reciente creación de la especialidad de Producción y Gestión y su incorporación a la oferta formativa en los conservatorios superiores de música surge como respuesta a una demanda laboral, social, económica y cultural ya patente desde las últimas décadas en España. Ahora la siguiente reflexión corresponde a cuáles son los retos actuales y futuros a los que se enfrenta la gestión musical en un entorno en constante evolución, y cuáles son las perspectivas y demandas profesionales de futuro en esta disciplina. Son nuevas ventanas que quedan abiertas al debate, análisis y reflexión.

REFERENCIAS

AECID. Acción Cultural. Disponible en <http://www.aecid.es/ES/cultura/qué-hacemos/acción-cultural>

Asociación de Promotores Musicales APM (2016). *Anuario de la música en vivo* (7ª edición).

España: Autor. Disponible en <http://www.apmusicales.com>

Bonet, LL. (2007). *Análisis de la Oferta de Formación Universitaria en Gestión Cultural en España*.

Disponible en <http://www.gestioncultural.org/ficheros/LBonet-FormacionGC.pdf>

Federación Estatal de Asociaciones de Gestores Culturales (s.f.). *Descripción del puesto de trabajo de la gestión cultural en España (DPTGC)*. España: Autor. Disponible en

<http://procura.org/web/wp-content/uploads/2010/01/PERFILES-PROFESIONALES-DEL-GESTOR-CULTURAL-DPTGC.pdf>

Martinell, A. (2001). *La gestión cultural: singularidad profesional y perspectivas de futuro (recopilación de textos)*. Universitat de Girona. Càtedra UNESCO de Polítiques Culturals i Cooperació.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Anuario de Estadísticas Culturales 2015*.

España: Autor. Disponible en http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/cultura/mc/naec/2015/Anuario_de_Estadisticas_Culturales_2015.pdf

Productores de Música de España PROMUSICAE (2013). *Libro Blanco de la Música en España*

2013. Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, IdEC. Disponible en

<http://www.promusicae.es/libroblanco/2013/es/>

Productores de Música de España PROMUSICAE (2016). *Radiografía del mercado de la música*.

España: Autor. Disponible en <http://www.promusicae.es/news/view/13-noticias/234-el-auge-digital-empuja-el-crecimiento-de-la-venta-de-musica-en-espana-casi-un-7-en-2015>

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las

enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica

2/2006, de 3 de mayo, de Educación, nº 137 BOE, Sec. I

Villarroya A. y Ateca-Amestoy, V. (2015). *Compendium: Cultural Policies and Trends in Europe*.

Country profile: Spain. Council of Europe. Disponible en <http://www.culturalpolicies.net>

LA FAMILIA DEL SAXOFÓN EN EL REPERTORIO SINFÓNICO DEL S.XIX

Sigrid Sanz López

Profesora de saxofón del Conservatorio Superior de Música de Jaén
sigridsax@hotmail.com

RESUMEN

El repertorio sinfónico del saxofón es el menos conocido por parte del público ya que la plantilla orquestal estaba totalmente definida cuando Adolphe Sax creó el saxofón, y su trayectoria en este campo no ha sido el más fructífero. Aún así, desde que toda la familia del saxofón vio la luz, muchos compositores empezaron a integrarlos en sus obras. Pero no todos los saxofones fueron utilizados con la misma frecuencia durante el siglo XIX en estas composiciones.

Palabras clave: *saxofón, repertorio saxofón, orquesta, solista*

ABSTRACT

The symphonic repertoire of the saxophone is the least known by the public as the orchestral was fully defined when Adolphe Sax created the saxophone, and his career in this field has not been the most fruitful. Still, since the whole saxophone family saw the light, many composers began to integrate them into their works. But not all saxophones were used with the same frequency during the nineteenth century in these compositions.

Keywords: *Saxophone, saxophone repertoire, soloist, orchestra.*

INTRODUCCIÓN

Durante la segunda década del siglo XIX, cuando Beethoven (1770-1827) realiza la última revisión de su única ópera, *Fidelio*, nace en la ciudad belga de Dinant, el que será el personaje más importante en el desarrollo del saxofón, Antoine Joseph Sax (6 de noviembre de 1814 - 7 de febrero de 1894). Este inventor era más conocido por el apodo de *Adolphe*¹, hasta tal punto se generalizó este nombre que lo utilizaba en sus patentes y documentos oficiales, y hoy día también se le conoce comúnmente como Adolphe Sax, el padre del saxofón.

Gracias a la perseverancia de su padre, Adolphe tuvo una gran formación académica y musical, al igual que sus hermanos. Estudió canto, solfeo, flauta y más tarde armonía y clarinete.

¹ Sobrenombre dado desde su infancia por alusión al héroe *Adolphe* de Benjamín Constant. El joven sentía un gran amor por su hermana pequeña Eleonora, que tenía casualmente el mismo nombre que la heroína de la célebre novela entonces muy popular en Bélgica. Chautemps; Kientzy; Londeix, 1998, p.13).

Todo esto sin dejar de lado su afición de ayudar a su padre en el taller de construcción de instrumentos, que más tarde se convertiría en su verdadera profesión.

Cuando Sax inventa el saxofón y consigue la patente (1846), realiza un gran esfuerzo para que su nuevo instrumento fuera conocido en el marco musical en el que se encontraba, en aquel momento entre París y Bélgica.

El primer pensamiento de Adolphe fue que la familia de saxofones formara parte de un nuevo concepto de orquesta sinfónica, y que con el tiempo formaría parte indispensable entre los instrumentos orquestales, sobre todo haciendo del cuarteto de saxofones una sección más dentro de la orquesta (Haine, 2000). Pero lo cierto es que esta idea no fue bien acogida, ya que el saxofón fue más importante en las bandas militares y luego civiles, que para la orquesta.

Sax inventó dos familias diferentes, una enfocada a la orquesta, construidos en do y en fa, y otra a las bandas militares, construidos en mib y sib. Estos últimos se consagraron rápidamente, pero los destinados a la orquesta tuvieron un desarrollo algo diferente. Sólo el tenor y el soprano en do, y el mezzo-soprano en fa (similar al moderno saxofón alto) llegaron a popularizarse entre los compositores.

El tenor en do, más conocido como saxofón *C Melody*, llegó a ser muy popular entre las décadas de los 20 a los 30, ya que los instrumentistas podían leer sin transportar las partituras de orquesta destinadas a otros instrumentos, como el piano, la voz o el violín.

Pero, dentro de la familia de saxofones ¿cuáles eran los utilizados para los solos orquestales?, ¿preferían los compositores uno u otro saxo dependiendo de si era para solista o integrado en la orquesta?

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Son varios los libros y artículos que desde la década de los 90 sobre todo, han ampliado la información de la historia del saxofón y en concreto de la trayectoria de su repertorio. Pero no se ha encontrado ninguno que aúne lo referente al repertorio sinfónico desde el punto de vista del tratamiento de la familia de saxofones.

En cuanto a la historia y evolución del saxofón se refiere, es muy importante la aportación de Jean-Marie Londeix, Jean-Louis Chautemps y Daniel Kientzy con la monografía *El Saxofón* (1998). Fue el primer libro traducido al español que trataba temas no exclusivamente técnicos, sino también un contexto histórico siguiendo un hilo conductor, el repertorio en su sentido amplio. Aquí podemos encontrar algunos ejemplos sobre la orquesta y el saxofón, aunque como trata todo el repertorio en poco espacio (el libro no tiene más de 90 páginas) entre otros parámetros, resulta bastante pobre si tenemos en cuenta la cantidad de obras que existen.

El tratamiento del repertorio del saxofón, y más concretamente lo referido a la orquesta, aparece de forma más extensa en el libro *Historia del saxofón* (Asensio, 2004). Este libro es de los pocos que hay escritos en lengua castellana. A diferencia de otros documentos, no hace referencia a aspectos técnicos o interpretativos, es una investigación más profunda a cerca del saxofón en todas sus vertientes históricas. Tiene un capítulo donde habla de la relación del saxofón y la orquesta, y aunque no es muy extenso presenta anécdotas, datos y referencias a fuentes de bastante interés, donde también pone de manifiesto el problema sobre la poca participación del saxofón en el marco orquestal, “El sueño de todo saxofonista llámese clásico, es el de poder tocar con orquesta”. (Asensio, 2004, p.185).

La labor investigadora del saxofonista y pedagogo Jean-Marie Londeix es indudable, ya que gracias a él contamos con un gran número de métodos y libros en los que pone de manifiesto su amor hacia el instrumento. En su libro, *Método para estudiar saxofón* (1997), consigue conjugar los aspectos técnicos con los interpretativos poniendo como ejemplo algunas obras del repertorio entre las que se encuentran algunas de partes orquestales más representativas. De esta forma proporciona datos no sólo de los autores, sino también de la época, la obra, las diferentes interpretaciones y su punto de vista de cómo afrontar el estudio de las mismas.

No se debe pasar por alto, del mismo autor, dos libros importantísimos de consulta para cualquier saxofonista, *125 ans de musique pour saxophone* (1971) y *Repertoire Universel de Musique pour saxophone, 1844-2003* (2003), este último es una ampliación del anterior. Son libros donde

podemos consultar las obras que cada compositor ha realizado para saxofón, dentro de cualquier género, música de cámara, conciertos solistas, agrupaciones heterogéneas, entre otras, y conocer un poco mejor la biografía de los éstos. Incluso aparecen las transcripciones realizadas de compositores que no conocieron el saxofón.

En los libros anteriores se puede encontrar bastante información sobre el repertorio solista pero en lo referente a las obras orquestales con saxofón no aparece nada. Sin embargo, sí están registradas algunas de estas obras para orquesta, en este caso adaptadas para ensemble de saxofones o grupo de cámara, sobre todo si contienen algún solo de importancia. Sirva como ejemplo la adaptación del propio Londeix para dos violines, violonchelo, contrabajo, piano, percusión y saxofón alto, de *La Création du Monde* (1923) de Darius Milhaud (1892-1974). En este caso lleva por título *La Création du Monde- Suite* y tiene los siguientes movimientos: *preludio, fuga, romanza y scherzo y final*. (Londeix, 2003, p. 264).

Por otra parte, resulta muy interesante el trabajo de Manuel Miján, *El repertorio del saxofón clásico en España* (2008) que, en cierto modo, se parece a los libros anteriormente citados de Londeix, con la salvedad de que se centra en los compositores españoles, que empezaron a tener relevancia a partir del siglo XX.

Uno de los últimos libros escritos sobre la historia del saxofón y su repertorio es *El Siglo XX y el saxofón: protagonistas y evolución del repertorio* de Miguel Garrido Aldomar (2010). Tiene una innovadora forma de tratar del repertorio, tomando como punto de partida los saxofonistas más relevantes a lo largo del siglo XX, las obras dedicadas o los encargos. Hace una pequeña mención a las composiciones orquestales donde interviene el saxofón, aunque este no es el centro de su trabajo.

Además de estos libros, la información que aporta la web es muy valiosa. Existen diferentes páginas donde encontrar artículos, biografías, discografías, publicaciones, noticias, críticas y partituras de acceso libre. Por ejemplo la web del *saxofonista Miguel Villafruela*², *adolphesax.com* o *International Music Score Library Project*. “Catálogo de partituras gratuito”³.

CONTEXTO MUSICAL DEL SAXOFÓN EN EL S. XIX

El legítimo mundo de la música fue en diversos grados disgustado y ultrajado por esta cacofonía comercial... Para muchos era el propio saxofón y no la manera de tocarlo, el culpable de la ofensa. Los otros instrumentos de las bandas bailables (trompeta, trombón, clarinete, etc.) no sufrieron las mismas críticas, a pesar de que su tratamiento en ellas era tan poco ortodoxo como el del saxofón, debido tal vez a que esos instrumentos tenían una respetable existencia en las orquestas sinfónicas y otras formaciones. El saxofón no tenía antecedentes «nobles» y fue por ello el evidente acusado. (Horwood, 1980, p.181).

Tras leer estas palabras escritas hace más de un siglo, se puede observar que el saxofón ha estado impregnado de polémica desde sus comienzos. Este párrafo extraído del libro *Adolphe Sax, 1814-1894, his life and legacy* de Wally Horwood (1980), resume la visión que el público tuvo de este joven instrumento a mediados del siglo XIX, y en cierta forma, justifica que el saxofón no formara parte de la plantilla orquestal de forma cotidiana, como sí lo hicieron otros inventos de Adolphe Sax, como la familia de los saxhornos.

Fueron varias las razones por las que el saxofón se introdujo tímidamente en las orquestas del siglo XIX. En primer lugar porque los pocos intérpretes que se conocían eran de una formación casi autodidacta y de calidad bastante dudosa. Otros saxofonistas eran militares que tocaban otro instrumento, normalmente el clarinete o fagot, y que adoptaron éste por sus semejanzas, aunque sin dedicarse seriamente a su estudio.

² Miguel Villafruela, saxofonista. Recuperado de <http://www.villafruela.scd.cl/>

³ International Music Score Library Project. “Catálogo de partituras gratuito”. Recuperado de <http://www.imslp.org>.

Adolphe Sax estuvo impartiendo clases desde 1857 a 1870 a alumnos militares, pero esta formación no duraba más de dos años, con lo que la preparación no era demasiado amplia. De esta forma, se entiende mucho más que los compositores estuvieran reticentes a componer para un instrumento que, para muchos “quizá no sonaba bien” (Asensio, 2004, p.187).

Otra de las razones fue la escasa información que los compositores tuvieron del saxofón. Hay que tener en cuenta que un instrumento de nueva creación tiene que darse a conocer para poder integrarse donde Sax pretendía, como si fuera uno más. ¿Cómo iba a conseguir eso de la noche a la mañana, si el único intérprete en sus comienzos fue su propio inventor? Tuvieron que pasar años, y generaciones, hasta que el saxofón se estandarizó y poco a poco se introdujo en el mundo musical clásico.

Sin embargo, otro sector parecía fascinado ante ese nuevo instrumento, que como se ha dicho en muchas ocasiones, aúna la potencia de los instrumentos de metal y la delicadeza de la madera, y que en tan poco tiempo conquistó los oídos de algunos compositores importantes del momento.

La mayoría eran amigos de Sax o de su círculo más cercano, lo integraron en sus composiciones e incluso le brindaron algunos comentarios elogiándolo en público como, Berlioz⁴; Rossini: “yo nunca he escuchado nada tan bello”; Meyerbeer: “he aquí para mí el ideal de sonido”; Bozza: “si el violín es el rey de los instrumentos de cuerda, el saxofón es el más penetrante y emotivo de los instrumentos de viento”; Gevaert: “al crear este instrumento Adolphe Sax ha enriquecido la orquesta de una voz nueva y dotada de su expresión propia: voz rica y penetrante, cuyo timbre algo velado, tiene a la vez del violoncello, del corno inglés y del clarinete, pero con una sonoridad más intensa”. (Villafruela, 2016).

Sax no tuvo una vida fácil, y su empeño en llevar el saxofón a lo más alto le costó muchos enemigos y varios momentos de dificultad económica. A pesar de todo ello, el saxofón formó parte de la orquesta desde el principio, se podría decir que empezó su andadura musical entre la cuerda, aunque la historia le deparó otro futuro.

REPERTORIO SINFÓNICO DEL SIGLO XIX

A pesar de todos los impedimentos el saxofón hizo sus primeras incursiones musicales en la orquesta sinfónica, antes que en las bandas militares y por supuesto el jazz.

Según comenta el saxofonista M. Asensio en su libro, *Historia del saxofón* (2004), la primera obra donde este instrumento entra a formar parte de una orquesta fue *Le dernier roi de Juda*. Es una ópera bíblica en dos actos del compositor Georges Kastner (1810-1817)⁵. Se estrenó el 1 de diciembre de 1844 y el saxofón utilizado en este caso fue el saxofón **bajo en do**. Un año más tarde (1845), este mismo compositor compuso dos *Ouvertures de festival*, donde **dos saxofones bajos** doblaban a los cellos. No se puede afirmar que el papel estuviera pensado para el saxofón, ya que solo era un apoyo a la línea de los graves. (Chautemps; Kientzy; Londeix, 1998).

Seis años después, en 1851 el compositor belga Armand Limmander (1814-1892) compuso la ópera en tres actos *Le chateau de barbe bleue*. En este caso fue utilizado un **saxofón alto**, siendo la primera intervención de este miembro de la familia en la orquesta. (Quartetto Arabesque, 2016).

El compositor americano Henry William Fry (1813-1864) tiene en cuenta al saxofón en dos composiciones sinfónicas. La primera de ellas *Santa Claus: Christmas symphony* de 1852. Esta obra fue estrenada el 24 de diciembre de 1853 por la orquesta de la *Julliard School* (Nueva York). Es una obra en un solo movimiento donde el saxofón alto tiene una tímida intervención.

La segunda obra fue *Sacred Symphony No.3, Hagar in the Wilderness* terminada en julio de 1854. Tras comprobar el manuscrito se puede observar que la voz del clarinete y el **saxofón en sib (soprano)** aparecen en el mismo pentagrama. Es el mismo papel salvo por algún desdoble

⁴ Amigo de Sax, elogia el saxofón en numerosos artículos publicados en el *Journal des débats*, y quien primero lo utiliza en una transcripción de su *Chant Sacré*, adaptada para un sexteto de instrumentos inventados por Sax. Su interpretación fue la primera audición en público del saxofón, realizada en la Sala Herz de París el 3 de febrero de 1844, antes de conseguir la patente. (Haine, 2000, p.10).

⁵ Compositor de ocho óperas, cinco sinfonías, cinco oberturas, numerosas piezas instrumentales y cantatas. Fue el primero en introducir el saxofón en la orquesta. (Chautemps; Kientzy; Londeix, 1998, p.29).

armónico ocasional, de hecho en algunas transcripciones más modernas la voz del saxofón es suprimida. A pesar de ello en la partitura aparece como parte de la plantilla. (Shadle, 2016).

Uno de los compositores de óperas más importantes en Francia a mediados del siglo XIX fue Giacomo Meyerbeer (1791-1864), destacó en el estilo de la *Grand Opéra*. Su relación con el saxofón fue tímida, sólo se conoce la intervención del saxo alto en su ópera *L'Africaine*, en 5 actos y casi tres horas de música. Fue su obra póstuma, se estrenó en la Ópera de París un año después de su muerte en 1865. En este caso el saxofón alto tiene otro tratamiento diferente hasta ese momento, destaca su intervención por ir acompañando al tenor solista durante unos compases en el aria más famosa de esta ópera, *O paradiso dall'onde uscito* (Oh paraíso, que emerge de las olas) del cuarto acto. (Frutos, 2014).

Dos años más tarde, 1867, Camile Saint-Saens (1835-1921) introduce en su obra *Les Noces e Promethes* dos **saxofones altos y un saxofón barítono**. En este caso se puede observar en la partitura que los saxofones tienen un papel más relevante, muchas partes van doblando a otros instrumentos, pero además enriqueciendo la paleta orquestal. (*International Music Score Library Project*. “Catálogo de partituras gratuito”, 2016).

Según afirma Asensio en su libro *Historia del saxofón*, (2004) también utiliza el saxofón en la ópera 4 actos *Enrique VIII* de 1883, pero no se ha encontrado ningún documento que especifique que saxofón de la familia eligió.

En 1868, Ambroise Thomas (1811-1896) compuso *Hamlet*, composición que tiene las características de la *grand ópera* francesa, incluyendo coreografías y ballet. Su estreno tuvo un éxito sorprendente, y fue juzgada por sus contemporáneos como la más importante ópera francesa después de los dramas de Halévy (1799-1862). En ella se encuentra un cuidado mayor en la instrumentación que en otras óperas del compositor.

El uso del **saxofón alto** en esta ópera constituyó una novedad absoluta, siendo la primera composición del siglo XIX que utilizó este instrumento de forma significativa. En el siguiente ejemplo puede observarse uno de los solos del saxofón. Es una melodía tranquila, de articulación suave y explota mucho más el registro medio/agudo que el grave.



Ejemplo musical 1: Thomas, A., *Hamlet*, solo de saxofón alto en mib. ©1868 por Ed. Heugel.

Pero la composición que proporcionó más popularidad al saxofón a finales del siglo XIX fue *L'Arlesienne* de G. Bizet en 1872.

Esta obra en una música incidental escrita para el drama del mismo nombre del escritor francés Adolphe Daudet (1840-1897). No tuvo demasiado éxito en un principio, así que para que fuera más popular, el propio autor la reescribió en dos suites utilizando los mismos temas. La segunda suite la acabó Ernest Guiraud, aunque se le otorga a Bizet porque apenas hubo modificaciones. (Stanley, 2001).

Al contrario que en las obras anteriores, el **saxofón alto** está presente en casi toda la pieza participando con el resto de la plantilla orquestal, y además tiene varios solos importantes. En la primera *suite* interviene en el I movimiento (obertura); en el II (menuet) y en el IV (Carillón). En la segunda *suite* en el II movimiento (intermezzo); y en el III (menuet). (*International Music Score Library Project*. “Catálogo de partituras gratuito”, 2016).

Ejemplo musical 2: Bizet, G., *L'Arlesienne 1º suite*, obertura. ©1872 por Ed.Choudens.

Ejemplo musical 3: Bizet, G., *L'Arlesienne 1º suite*, solo de saxofón alto en mib. ©1872 por Ed.Choudens.

Ejemplo musical 4: Bizet, G., *L'Arlesienne 2º suite*, solo de saxofón alto en mib. ©1872 por Ed.Choudens.

Ejemplo musical 5: Bizet, G., *L'Arlesienne 2º suite*, solo de saxofón alto en mib. ©1872 por Ed.Choudens.

La composición contiene melodías *cantabiles* que agradan fácilmente el oído del espectador. Es una de las obras sinfónicas con saxofón que más se interpreta hoy día. Es un buen ejemplo para comprobar que los timbres, la sonoridad, en definitiva los colores del saxofón pueden encajar perfectamente con las maderas, los metales, y por supuesto la cuerda.

A diferencia de las obras anteriormente citadas, el tratamiento del registro del saxofón en *L'Arlesienne* es mucho más rico ya que explota todo su ámbito, desde un do3 hasta un mi5. Notas extremas en los saxofones de la época. Por otro lado, habría que resaltar que cuando el

compositor requiere del instrumento para los solos siempre lo hace pensando en momentos melódicos, lentos y muy expresivos.

Otro compositor que experimentó con el saxofón alto fue Leo Delibes (1836-1891) en su ballet *Sylvia* (1876), concretamente con un solo en la *Barcarolla* del III acto. Es una melodía sencilla que explota sobre todo el registro grave del instrumento. (Naxosorchestral, 2013).

Jules Massenet (1842-1912) utilizó el **saxofón alto** en algunas de sus obras sinfónicas, fue muy prolífero componiendo óperas principalmente, aunque también compuso ballets, oratorios y varias cantatas. Su utilización del saxofón se centra en cuatro de sus composiciones operísticas: *Le roi de Lahore* (1872), *La vierge* (1878), *Herodiade* (1881) y *Werther* (1892). Sin embargo, aunque lo utiliza en estas obras las intervenciones del saxofón no tienen demasiado peso en el discurso musical, forma parte de la masa sonora y en algún caso, como en *Werther* tiene un pequeño solo. (*International Music Score Library Project*. “Catálogo de partituras gratuito”, 2016).



Ejemplo musical 6: Massenet, J., *Werther*. Solo de saxofón del 3º acto. ©1892 por Heugel S.A.

Vicent d’Indy (1851-1931) no sólo recurrió al saxofón en su concierto con orquesta, *Choral varié* (1903), sino que utiliza **un soprano, dos altos y un tenor** como soporte para las voces en su música de escena de *Fervaal* (1897). Según las propias palabras del compositor, “acción musical en tres actos y un prólogo. Letra y música de Vincent d’Indy”. (*International Music Score Library*, “Catálogo de partituras gratuito”, 2016). Se estrenó en el teatro de *Monnaie* en Bruselas el 12 de marzo de 1897, siendo su op.40.

Instruments à bouche et à anche.	{	4 Flûtes. - La 3 ^{me} et la 4 ^{me} prennent la <i>Petite Flûte</i> .
		3 Hautbois. - dont: 2 Hautbois 1 ^{er} et 2 ^e 1 <i>Cor anglais</i> , jouant aussi le 3 ^{me} Hautbois.
		4 Clarinettes. - dont: 2 Clarinettes 1 ^{re} et 2 ^{es} , une 3 ^e Clarinette qui prend parfois la <i>Clarinette basse</i> (2 ^{es}) en <i>Si b</i> et en <i>La</i> , une <i>Clarinette basse</i> (en <i>Sib</i> et en <i>La</i>) jouant aussi la partie de <i>Clarinette contrebasse</i> en <i>Si b</i>
		4 Bassons.
		4 Saxophones (1) (sur la Scène) dont: 1 Soprano 2 Altos

(1) Les théâtres qui ne possèdent point de Saxophones, peuvent remplacer ces instruments par un simple quatuor à cordes, le 1^{er} violon jouant la partie du Soprano, le 2^e et l'Alto, celles des 2 Altos, le Violoncelle, celle du Ténor.

Ilustración 1: d’Indy, V., *Fervaal*, acción musical en tres actos y prólogo. 1897 por Ed. Durand.

En la ilustración anterior puede observarse la sección de viento madera que d’Indy necesitaba para *Fervaal*. En una nota al pie, el propio compositor explicaba que en caso de que el teatro no dispusiera de saxofones podían ser sustituidos por un cuarteto de cuerda. De esta manera se ve como todavía el instrumento no estaba integrado totalmente en las orquestas profesionales, y los compositores que lo utilizaban debían tener otros recursos necesarios para suplir esas bajas.

También empleó un sexteto de saxofones en *Legende de St. Christophe* (1909-15), pero esta obra forma parte del repertorio del siglo XX. Es un drama sacro en tres actos, el libreto es de d’Indy y está basado en la leyenda de J. de Voragine. Esta ópera se representó por vez primera en 1920, en la Grand Opéra de París (Asensio, 2008).

Como ocurría con la ópera *Enrique VIII* de Saint-Saëns, donde la falta de documentos gráficos ha impedido concretar qué saxofón era utilizado, se han encontrado dos casos similares que a pesar de estar nombrados en el artículo anteriormente citado de Asensio, *El saxofón en la orquesta*, no se han encontrado fuentes que especifiquen el tratamiento de la familia del saxofón

en estas piezas. En concreto son la ópera *El Judío Errante* (1852) de Jacques Halévy (1799-1862) y la *Primera Suite orquestal* op.11 (1887) de Gabriel Pierné (1863-1937).

Este fue el repertorio sinfónico del saxofón en el siglo XIX. A partir de entonces las composiciones con saxofón se multiplicaron poco a poco. Su participación fue bastante notable en este periodo si tenemos en cuenta las pocas décadas que tenía de existencia.

CONCLUSIONES

Adolphe Sax no sólo creó un instrumento nuevo, si no que hizo una familia que abarcaba todo el registro de una orquesta, así, desde los primeros años de vida el saxofón fue conocido en su conjunto como una familia de siete miembros, desde el sopranino al contrabajo. Además, observó bien las necesidades que tenían las grandes agrupaciones como la orquesta y la banda, y por ello fabricó también algunos saxofones en do, más semejantes a la orquesta para no tener que transportar las partituras en caso de sustituir alguna voz del mismo tono, y en Mib/Sib para acercarse más a la sonoridad de las bandas militares francesas.

Durante el siglo XIX hubo una participación modesta del saxofón en la orquesta, sobre todo si se tiene en cuenta que en las bandas militares el cuarteto de saxofones había tenido muy buena acogida, y se componían obras a solo para los diferentes instrumentos indistintamente, como los *Solos de concurso* de Jean-Baptiste Singelée (1812-1875) o Jules A. Demersseman (1833-1866). Sax deseaba que ocurriera lo mismo en la orquesta, pero como se ha podido comprobar no tuvo la misma suerte.

Haciendo un recuento cuantitativo, veinte obras son las que tienen participación del saxofón, aunque la intervención no es en todas de la misma importancia como se ha podido observar. De todas ellas se concluye que el instrumento en el que más confiaron fue el saxofón **alto en mib**, con un total de 13 partituras (contando como obras independientes las dos *suites* de *L'Arlesienne*). Y en segundo lugar el saxofón bajo en do, instrumento que hoy día está en desuso, el bajo en mib es más común, sobre todo y principalmente en el ensemble de saxofones. El resto de saxofones tienen una participación ínfima.

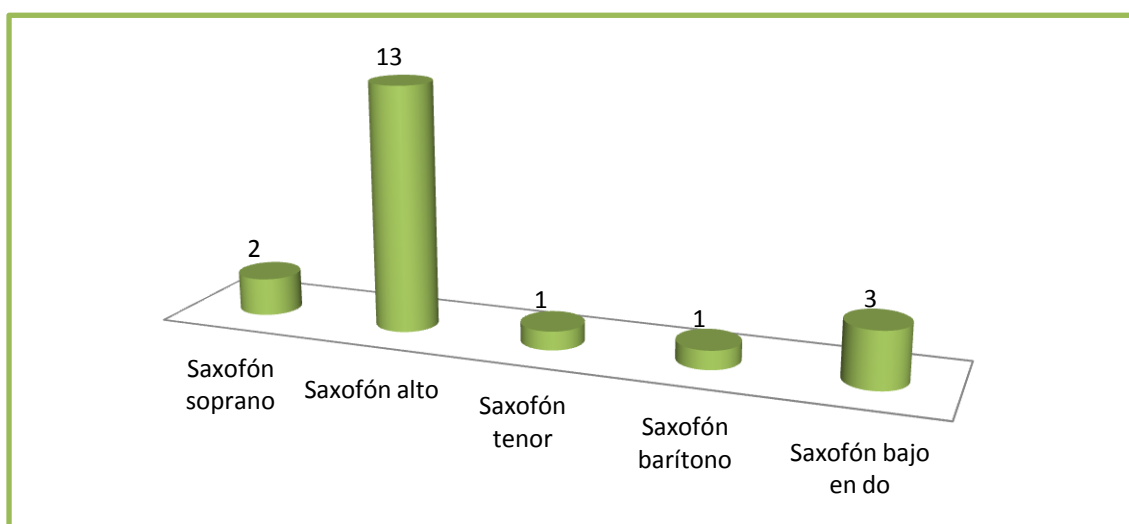


Gráfico 1: Utilización de la familia del saxofón en el repertorio sinfónico del siglo XIX

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros y diccionarios

- Asensio, M., (1999), *Adolphe Sax y la fabricación del saxofón*". Valencia, España: Rivera Editores
- Asensio, M., (2004), *Historia del saxofón*. Valencia, España: Rivera Editores.
- Chautemps; Kientzy; Londeix. (1998), *El saxofón*. España: Universitaria
- Garrido, A., (2010), *El siglo XX y el saxofón: Protagonistas y evolución del repertorio*. Málaga, España: Ediciones si bemol.
- Haine, M. (2000), *Instruments Sax*. Belgique: Mardaga.
- Horwood, W., (1980), *Adolphe Sax 1814-1894, his life and legacy*. Reino Unido: Egon Publisher Ltd.
- Londeix, J.M. (1997), *Méthode pour étudier le saxophone*. París, Francia: Ed. Henry Lemoine.
- Londeix, J.M. (1971), *125 ans de musique pour saxophone*. París, Francia: Ed. Leduc.
- Londeix, J.M. (2003), *Répertoire universel de musique pour saxophone (1844-2003)*. USA: Ed. Roncorp.
- Miján, M. (2008), *El repertorio del saxofón clásico en España*. Valencia, España: Rivera.
- Stanley, S. (Ed). (2001). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 27 Vols. London: Oxford University Press.

Información Web

- Asensio, M. (2008). El saxofón en la orquesta. *Doce notas*. Recuperado el 21 de abril de 2016, desde: <http://www.adolphesax.com/index.php/actualidad/articulos/historia/historia-del-saxofon/218-articulo-miguel-asensio-el-saxofon-en-la-orquesta>.
- Biblioteca pública de Filadelfia. Recuperado el 19 de abril de 2006, desde: <https://know.freelibrary.org/Record/191514>.
- Shadle, D., (2016). *Alive with the sound of music*, digitalización de manuscritos de Filadelfia del compositor William Henry Fry. Recuperado el 19 de abril de 2016, desde: <http://www.common-place-archives.org/vol-08/no-03/tales>.

Frutos, A. (2014). *Franco Corelli - O Paradiso de L'Africana de Meyerbeer*. Recuperado el 19 de abril de 2016, desde: <https://www.youtube.com/watch?v=nKpgigZGyGI>.

International Music Score Library Project. “Catálogo de partituras gratuito”. Recuperado el 20 de abril de 2016, desde:

http://imslp.org/wiki/L'Ar1%C3%A9sienne_Suite_No.2_%28Bizet,_Georges%29.

International Music Score Library Project. “Catálogo de partituras gratuito”. Recuperado el 21 de abril de 2016, desde: http://imslp.org/wiki/Category:Massenet,_Jules-.

Naxosorchestral. (2013). *Leo Delibes, Sylvia, Act III: Scene et barcarolle*. Recuperado el 21 de abril de 2016, desde: <https://www.youtube.com/watch?v=rMzye7P4Y8U>.

Quartetto Arabesque, (2016). *15 Studi per sassofono de Alberto Fusco*. Recuperado el 20 de abril de 2016, desde: <https://es.scribd.com/doc/137032675/Alberto-Fusco-15-Studi-Per-Sassofono>.

Villafruela, M. (2016). *El saxofón, una mirada a su historia y su presencia en la creación contemporánea en Chile*. Recuperado el 10 de abril de 2016, desde:

<http://www.villafruela.scd.cl/recuperado>.

CONTENIDOS MULTIMEDIA INTERACTIVOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ARMONÍA

Sonia Segura Jerez
Conservatorio Superior de Música de Jaén
ondinexxi@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo muestra un estudio realizado en el ámbito de la enseñanza musical de grado profesional y superior. Dicho trabajo pretende hacer un recorrido por las aplicaciones que de las nuevas tecnologías se han hecho en la asignatura de armonía y determinar su empleo en la enseñanza de conservatorios de música. Se ha determinado qué herramientas podrían ser las más propicias para que el docente pueda crear de forma fácil y eficaz sus propios materiales multimedia interactivos. Se ha creado *ad hoc* un objeto digital interactivo (ODE) con la herramienta de autoría eXe-learning, implementándolo en el aula a través de un modelo cuasi-experimental con el fin de evaluar su utilidad práctica, el impacto en las calificaciones del alumnado y la valoración que de dicho ODE tienen alumnos y profesores. Los resultados muestran una buena receptividad hacia la presentación multimedia de los contenidos de armonía, así como una mejora de 0,74 puntos sobre 10 en la calificación obtenida por el grupo que utilizó el ODE, frente al que recibió el mismo contenido por la metodología tradicional.

Palabras clave: *armonía, análisis musical, exelearning, multimedia, multimedia interactivo, LMS, educación musical, conservatorio*

ABSTRACT

This Article presents a study in the field of musical education in professional and high degrees. This work aims to know the main new technologies applied to the subject of harmony, as well as to determinate its use in the music conservatories in Spain. It have been specified the most appropriate tools in order that the teacher can easily create their own material. For this purpose it has create a digital learning object using as main tool the eXe-learning software. This DLO was implemented in a virtual classroom to develop a quasi-experimental research design. The results show good receptivity to the multimedia models, as well as it is observed that students who had worked with the DLO obtained 0.74 points over than the control group.

Keywords: *harmony, music analysis, exelearning, multimedia, interactive multimedia, LMS, music education, conservatory*

INTRODUCCIÓN

La innovación en tecnología educativa es un terreno en pleno desarrollo y dentro del cual se están haciendo continuos avances. Se trata de un ámbito multidisciplinar en el que tienen cabida

profesionales con bagajes muy diferentes, que se integran en un objetivo común de gran interés social. Por ello, las administraciones dedican una cantidad importante de recursos de todo tipo a estudiar las posibilidades que las nuevas tecnologías pueden ofrecer al proceso educativo en todas sus vertientes.

Aunque son múltiples los medios que la tecnología pone a disposición de la comunidad educativa, cada vez hay una mayor tendencia a evaluar el verdadero valor y utilidad de estos recursos, con el fin de seleccionar aquellos que ofrezcan realmente un rendimiento relevante. Es ésta una criba necesaria tras la exponencial crecida de recursos educativos que la tecnología ha ido ofreciendo. No todas las tecnologías son buenas ni necesarias, ni deberían, por definición, sustituir a las metodologías tradicionales. Pero es indudable que obviar todas las posibilidades ofrecidas por los nuevos medios sería privar a los alumnos de herramientas realmente valiosas, además de cercanas a su realidad.

Los estudios musicales presentan una estrechísima ligazón con las tradiciones escolásticas propias de cada disciplina, lo que puede dificultar, en principio, la integración de sistemas de enseñanza innovadores. Sin embargo, a pesar de este nexo con la tradición, el musical es un tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje en el que resulta especialmente propicia la incorporación de modelos educativos conectados con nuevas tecnologías y muy especialmente con elementos multimedia.

Por otra parte, los estudios musicales profesionales de nivel medio, presentan importantes dificultades de organización que repercuten en el rendimiento de los alumnos y en la experiencia de la comunidad educativa en general. Hay materias en las que esta situación se agudiza aún más; tal es el caso de la asignatura de armonía, que se imparte en 3º y 4º de enseñanzas profesionales. Los profesores y alumnos no tienen una experiencia todo lo satisfactoria que debiera ser, aunque obviamente se desarrollan estrategias para optimizar el rendimiento general. En este punto, es razonable pensar que estaríamos ante una materia muy propicia para incorporar innovaciones educativas, especialmente de la mano de materiales multimedia interactivos.

Aportar un valor añadido a los materiales teórico-prácticos que se utilizan para armonía mediante la incorporación de elementos multimedia, especialmente audios e imágenes de partituras, podría suponer una ayuda importante en el desarrollo de la asignatura. A esto habría que añadir que un tratamiento interactivo con el material podría fomentar el estudio autónomo y la autogestión del aprendizaje, siempre en conexión con lo marcado por los profesores.

Son muy numerosas las herramientas de las que disponen los docentes para incorporar las nuevas tecnologías a su dinámica de aula y transformar metodologías ya instauradas. Hasta hace poco, muchas de estas herramientas eran privativas de un grupo selecto de comunidades educativas con un alto nivel de recursos económicos y de infraestructura. Pero las últimas tendencias conectadas con los recursos de la Web 2.0 y el auge de los desarrollos de software libre abren un nuevo camino hacia la universalización del acceso de los docentes a estas nuevas tecnologías, permitiendo una producción propia, acorde con sus necesidades, preferencias y posibilidades. Abrir la vía de la propia producción parece ser el único camino para la integración total de todos estos recursos en la realidad docente.

Así pues, este estudio tiene como objetivo principal, a partir del escenario en el que se desarrolla el estudio de la armonía en los conservatorios, utilizar y valorar la aplicación de las nuevas tecnologías a la presentación de contenidos propios de esta materia. La accesibilidad, sostenibilidad y conveniencia serán pilares sobre los que cualquier propuesta educativa debería sustentarse. Lo tratado en este trabajo no se aleja en ningún momento de estas premisas, aún cuando sea un simple punto de partida que requerirá de desarrollos ulteriores.

CONTEXTO

La enseñanza oficial de música en España

Los cambios de planes educativos que han tenido lugar en las últimas décadas en España han tenido un efecto especialmente dramático en la enseñanza de la música. Durante casi 30 años, se

mantuvo un plan de estudios musicales que definió sus líneas en el año 1966 y que, a pesar de sus defectos estructurales evidentes, gestó muchas promociones de músicos profesionales. El plan del 66, o más específicamente, el Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre (B.O.E. de 24 de octubre) establece una serie de titulaciones de tipo elemental, medio y superior, y una relación de asignaturas necesarias para obtener dichas titulaciones. Lo característico de este sistema es que no existen cursos asociados a una serie de materias determinadas, sino que cada asignatura recorría un trayecto casi independiente, salvo por algunas disciplinas que se establecieron como llave para poder cursar otras. Sin entrar mucho en detalle, puede decirse que este sistema estaba pensado sobre todo para poder ser compaginado con otras actividades y estudios, al permitir al alumno matricularse casi a la carta de las asignaturas que quisiera, según sus circunstancias.

En un intento de equiparar la enseñanza musical al formato del sistema educativo de enseñanza obligatoria, la LOGSE (3 de octubre de 1990) determinó un sistema de cursos cerrados, con asignaturas concretas, que se asemejaba a los cursos de la enseñanza primaria y secundaria. De esta manera, el sistema se estructuró de forma mucho más clara pero planteó otros problemas al alumnado, problemas que a día de hoy persisten. Al ser cursos cerrados, el tiempo de permanencia en el conservatorio era necesariamente mayor, y hacía difícil compaginar estudios musicales con estudios obligatorios, máxime cuando en muchos casos era necesario desplazarse de localidad para asistir a las clases. Posteriormente, la LOE (3 de mayo de 2006) incorporó algunas reformas no demasiado relevantes respecto a la estructura esencial que presentó la LOGSE. A pesar de las diferencias entre los sistemas, tanto en el plan de estudios del 66 como en la LOGSE y LOE, completar una formación musical de grado profesional (posteriormente se seguirían los estudios superiores, actualmente de 4 años), llevaría como mínimo un total de 10 años (de los 8 a los 18 años).

La manera de evaluar las asignaturas en los conservatorios profesionales es similar a la del resto de enseñanzas no superiores. Se realizan al menos tres pruebas de evaluación en el curso y en septiembre existe otra convocatoria más para recuperar asignaturas no superadas. Existe un proceso de evaluación continua coordinado con los procesos de evaluación trimestrales que generarán la nota final, teniendo en cuenta los criterios de evaluación y calificación estipulados.

Así pues, la enseñanza musical de grado medio está concebida de manera muy similar a la obligatoria y con una carga lectiva lo más compatible posible con las enseñanzas de régimen general. Aún así, los resultados no suelen ser todo lo buenos que sería deseable y, sobre todo, la experiencia de los alumnos es, en general, estresante. En no pocos casos, han de abandonar los estudios en el conservatorio durante un tiempo para poder rendir de manera óptima en la ESO y en bachiller, o incluso abandonar definitivamente los estudios musicales. Teniendo en cuenta que las familias han hecho una inversión importante, tanto en compra de instrumentos, como en tiempo y esfuerzos familiares, dejar los estudios de conservatorio supone un verdadero fracaso cuando las causas no obedecen a la elección libre del alumno, sino a la sobrecarga académica.

De todo lo anterior, se extraen dos conclusiones que conectan directamente con los objetivos de este estudio. Por un lado, se podría deducir que los alumnos que tengan que compaginar los estudios de conservatorio con la educación obligatoria van a presentar un importante problema de gestión de su tiempo de estudio y de asistencia a clases que, en muchos casos, se traducirá en falta de rendimiento, ausencias a clase y, a veces, en abandono de los estudios musicales. Por otro lado, el sistema de evaluación ofrece la posibilidad de convocatorias extraordinarias de septiembre que, en el caso de los estudios de conservatorio, cobran especial importancia en la mencionada gestión de tiempos académicos de los alumnos, pues en muchos casos dejan materias del conservatorio para septiembre. Sin embargo, son muy pocos los recursos que se ofrecen a los alumnos en la preparación de las asignaturas derivadas hacia esta convocatoria, encontrándose en la coyuntura, ya incómoda, de tener que estudiar en verano, con el añadido de disponer de poca o nula orientación o material de apoyo al que recurrir.

La armonía en los estudios oficiales de música

En todos los planes de estudios musicales españoles, se ha incluido la asignatura de armonía, con duración y formato variable. El nivel en el que se incluye siempre es posterior a la conclusión del estudio de los cursos correspondientes a solfeo o lenguaje musical y teoría, esto es, siempre se

han situado en un grado medio. En el plan del 66 la armonía se desarrollaba a lo largo de 4 cursos, de los que solo dos de ellos eran realmente obligatorios y los otros dos lo eran solo para determinadas especialidades. En el plan LOGSE y LOE solamente existen dos cursos de armonía en el grado medio, y en el superior su presencia depende de la especialidad cursada, aunque la parte analítica que conecta directamente con esta asignatura es obligatoria en toda especialidad. Por tanto, es una materia que todos los planes consideran esencial e irrenunciable, sea cual sea la orientación profesional dentro del campo musical del alumno.

La armonía es una asignatura complicada que se mueve en el campo teórico-práctico y obliga al estudiante a manejar recursos muy variados y a desarrollar complejas competencias. En muchos casos, es una verdadera prueba de fuego, al tener que encarar dificultades de índole muy diferente a la que los alumnos se habían enfrentado hasta ese momento. Requiere de capacidad general de abstracción, conceptualización y memorización de normas más o menos estrictas, comprensión de la morfología y sintaxis musicales, y de interiorización y posterior reconocimiento de elementos musicales. Es, además, la primera vez que los estudiantes han de escribir sus propias composiciones en forma de ejercicios y, como cualquier acto creativo, es necesario tener una buena base técnico-teórica, además de intuición e inteligencia musical. Hay que añadir algo trascendente y que enlaza con lo expuesto en el epígrafe anterior: el primer año de armonía se cursa en 3º de grado medio, coincidente con 3º y 4º de la ESO, cursos estos bastante exigentes en sí mismos. La simultaneidad de los cursos de la ESO y 3º y 4º de conservatorio es difícil de sobrellevar y supone un esfuerzo importante para el alumnado. Pero debemos considerar aún otro factor más. A partir de 3º de grado profesional (medio) de conservatorio y hasta terminar el mismo en 6º, el número de asignaturas aumenta, pasando de tener tres al comienzo del grado a tener entre cuatro y seis en 3º y 4º, y hasta nueve al final del grado.

No es necesario incidir en el hecho de que estamos ante un marco académico especial y, más específicamente, ante una de las materias que menos satisfacciones genera en los estudiantes de música. No es objeto de este estudio discernir los pros y contras de la planificación curricular de los estudios musicales, ni entrar en posibles soluciones a los problemas que estos contras plantean. Pero sí es esencial tomar conciencia del contexto en el que nace la iniciativa que mueve el presente trabajo para entender que no se trata de una propuesta banal, sino que aspira a utilizar las herramientas que nos proporcionan las nuevas tecnologías para, desde el rol de docente, paliar algunas de las insuficiencias del sistema. En este sentido, generar un producto educativo que aúne la innovación en la presentación de contenidos y el fomento del aprendizaje autónomo, podría suponer una mejora sustancial en la experiencia académica del alumno y, muy posiblemente, un aumento en su rendimiento y, por ende, en los resultados obtenidos en los procesos de evaluación.

La asignatura de armonía es un entorno ideal para evaluar si la generación de un material educativo multimedia ad hoc y su correcta implementación ejercen un efecto notable o no, tanto en las calificaciones, como en la vivencia que de la materia tienen los alumnos y los profesores. Simplemente, logrando una mejora en esta última vertiente, podría considerarse suficientemente justificado el trabajo en la línea marcada. A continuación, se exponen algunas características que hacen de la armonía una materia especialmente propicia para la innovación en la presentación de sus contenidos y en particular la generación de multimedia educativo interactivo:

- Es una disciplina que presenta gran número de reglas, normas y contenidos teóricos.
- La consecución de sus objetivos y competencias requiere de entrenamiento y ejercitación práctica.
- El formato de estos ejercicios es esencial para el trabajo de los contenidos.
- Tiene un índice de resultados negativos relativamente elevado.
- El marco docente en el que se ubica hace que el alumno disponga de escaso tiempo para trabajarla.
- Los sistemas de recuperación de asignaturas pendientes en general y, en concreto, de las teórico-prácticas, no es todo lo bueno que sería deseable.
- La renovación de la metodología en las clases de armonía ha seguido una evolución muy dispar, dependiendo de los centros y el profesorado, siendo en general escasa.

Materiales utilizados en la enseñanza de la armonía

El sistema de enseñanza de la armonía se basaba en dos pilares: por un lado la exposición de los contenidos teóricos y las normas o reglas de armonía, y por otro la realización de ejercicios escritos para la aplicación de dichos contenidos y normas. El binomio regla-aplicación ha sido durante mucho tiempo, y en muchos lugares, el único método de enseñanza de la asignatura. Un sistema basado en este procedimiento puede no resultar muy estimulante para la mayoría de los alumnos. Esta metodología se mostraba carente de sentido, orientación y razón de ser, presentándose como una especie de *porque sí* académico que ha forjado generaciones de músicos con poco gusto por la armonía. Sin embargo, es paradójico que en la enseñanza de la armonía reside el gran conocimiento teórico de todos los elementos morfológicos y sintácticos más complejos de la música, lo que agrava notablemente el hecho de que su impartición durante décadas haya sido tan sesgada y descontextualizada de la realidad musical. Afortunadamente, en algunas escuelas, el aprendizaje de la armonía se servía también del análisis, siendo éste un importante nexo de unión con la realidad musical. En la enseñanza musical actual armonía y análisis son efectivamente inseparables

Así pues, el material más tradicional usado en las clases de armonía ha sido y es un libro de texto de teoría o apuntes del profesor, y una libreta de ejercicios prácticos. La adición de partituras correspondientes a obras de los grandes compositores que sirvieran como ejemplos para analizar es cada vez mayor en las aulas, y su presencia hace que sea ineludible el uso de audios de dichas partituras. Por todo esto, podemos concluir que una clase de armonía de calidad debe manejar al menos cuatro formatos: texto, actividades (el formato es variable como se verá más adelante), texto musical (partitura) y audio. ¿Podrían todos estos medios configurarse en un multimedia interactivo educativo para el estudio de la armonía?

BASES METODOLÓGICAS

Si bien no se pretende hacer un estudio absolutamente riguroso desde un punto de vista académico, sí se utilizarán instrumentos propios de los trabajos de investigación tradicionales. Esto es importante ya que, aun estando ante una disciplina artística, el presente no deja de ser un trabajo de investigación educativa, con los rasgos que son propios de este tipo de investigaciones.

Quizás el planteamiento de una hipótesis de partida sea uno de los fundamentos más importantes de cualquier investigación, ya tenga ésta un enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto. En este estudio la hipótesis más genérica y que vertebra todo el trabajo sería: *“El uso de productos multimedia educativos producirá una mejora tanto del rendimiento de los alumnos, como de la experiencia académica general en la asignatura de armonía”*

La premisa que se concreta en la hipótesis principal se sustenta sobre la idea de que una innovación en la presentación de contenidos, actividades y evaluaciones, gracias a algunos recursos ofrecidos por las nuevas tecnologías, concretamente los multimedia interactivos, puede mejorar el rendimiento de los alumnos y la experiencia de aula en general. Para abordar en profundidad la veracidad o no de esta premisa era necesario seguir dos pasos primordiales:

- Estudiar la situación, problemática y necesidad reales de la asignatura escogida como foco de estudio.
- Diseñar propuestas de mejora que incluyan acciones de creación, implementación y evaluación.

Si se aumenta el nivel de concreción desde la hipótesis única esencial, pasando por las dos vías de trabajo, llegaríamos a diferenciar diez cuestiones que, a manera de vértebras, han ido articulando la columna del estudio: qué, para qué, cómo, con qué, quién, cuándo, dónde, cuánto, por qué y contra qué. Estas diez cuestiones configuran el *decálogo de Bernal* (Muñoz, 1997) y son necesarias para planificar con profundidad una investigación.

En primer lugar, se realizó el estudio del contexto de la asignatura de armonía, una de las que origina más problemas en un nivel medio de estudios de conservatorio. Mediante recogida de datos y la realización de cuestionarios, se elabora un perfil en el que la asignatura quede

claramente enmarcada. Esta parte de la investigación funde con la elaboración del marco teórico necesario para desarrollar el estudio. La mera experiencia, tanto en la impartición de la asignatura como en la gestión del departamento didáctico en el que se encuadra, pudiera haber hecho posible el constructo de la situación real de la asignatura. Sin embargo, era necesario también un aporte de datos objetivos, tratables estadísticamente, para definir con mayor precisión tanto los resultados académicos como la experiencia con la asignatura; de ahí el uso de cuestionarios y la consulta de fuentes de datos de los centros.

En segundo lugar, y como corpus esencial del trabajo, se realiza el desarrollo teórico-práctico que sigue el recorrido trazado a partir del marco teórico: definición del problema, identificación de necesidades, diseño de soluciones, generación de un producto multimedia, e implementación y evaluación del mismo. Para la elaboración de los resultados se utilizarán de nuevo cuestionarios y medios de evaluación similares a los utilizados antes de la creación y aplicación de los nuevos contenidos generados, si bien, las conclusiones obtenidas de todo el proceso podrán no ser del todo extrapolables a otras materias que sean de naturaleza muy diferente a la armonía (interpretación, música de cámara, etc.).

Es importante matizar que la producción de material multimedia para un tema de la asignatura de armonía no era el objeto principal del presente estudio pues, de ser así, la generación de contenido hubiera sido mucho más orgánica, completa e inclusiva. Forma parte de la propuesta de mejora a la que apunta la segunda de las concreciones de la hipótesis que se han indicado más arriba. Una vez evaluado el impacto de esta nueva presentación de contenidos, se abrirían las vías para estudios futuros en este sentido.

Concreción del diseño metodológico

Si bien la línea principal del estudio no plantea un enfoque original y redundante, como muchos otros trabajos, en la mejora de determinadas materias a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en este caso concreto se dan determinadas circunstancias que lo singularizan. Por ejemplo, apenas existe un estado del arte construible realmente específico, tal como se comentará más adelante. Además, el estudio se mueve dentro de las enseñanzas de régimen especial, de naturaleza artística, con unas peculiaridades importantes, tanto en el alumnado como en el profesorado. Por otro lado, además de estudiar el caso y determinar los problemas y soluciones, se generará un producto educativo totalmente implementable y evaluable, no limitándose a suponer qué instrumentos pueden ser los más propicios.

El hecho de que el estado de la cuestión sea verdaderamente exiguo convierte este paso casi en una pequeña investigación documental. Las fuentes son escasas, poco accesibles, de procedencias muy diferentes y difíciles de valorar.

Una primera fase de esta investigación tendrá como base complementar la percepción de la realidad que de la experiencia se pudiera extraer, enfrentándola con la de otros, con un nivel de objetividad variable. Así pues, el hecho de querer acercarse a una mayor comprensión de la realidad aproxima un primer planteamiento metodológico cercano a los fundamentos cualitativos, tanto en los procedimientos, finalidad e interpretación de los datos.

La herramienta procedimental principal tiene, por su parte, un enfoque metodológico cuantitativo: la determinación de un problema y necesidad, el establecimiento de una hipótesis, el desarrollo necesario para la verificación de la misma, la recogida e interpretación de datos y la elaboración de conclusiones finales. Atendiendo a la estructuración *tipo* de una investigación cuantitativa, todos los elementos que la integran han sido claramente definidos. De los diseños posibles dentro de este tipo de investigación, el que mejor se acoge a las circunstancias es un tipo de diseño cuasi-experimental. La razón de ello radica en la dificultad de escoger grupos de manera aleatoria, ya que será necesario escoger un grupo concreto dentro de la población. Esta circunstancia no resta objetividad y validez a la investigación, aunque obviamente invalida el hecho de que pudiera considerarse del todo reproducible y extrapolable a cualquier muestra. De cualquier modo, poder escoger la muestra posibilita crear grupos de características lo suficientemente heterogéneas para neutralizar posibles desequilibrios; un grupo constituido por

alumnos que siempre solieran obtener resultados muy positivos posiblemente ofrecería una visión sesgada de la realidad y de los resultados.

Para la investigación cualitativa, que configurará las bases del trabajo junto al marco teórico-conceptual, se utilizarán dos herramientas. Por un lado, la recopilación de datos sobre los resultados académicos de los alumnos del nivel estudiado a partir de bases de datos de los centros, y por otro, dos cuestionarios, para alumnos y profesores respectivamente, con los que se pretende conocer mejor la experiencia en las clases de armonía, desde un aspecto no exclusivamente académico. El cuestionario de los alumnos se recuperará al final de la parte de desarrollo e investigación principal del estudio, con el fin de extraer algunas consecuencias más secundarias sobre la mejora o no de la experiencia de aprendizaje tras la aplicación del producto educativo generado.

En el proceso cuantitativo, habrá una toma de datos previa al tratamiento, consistente en la recopilación de resultados académicos clasificados como positivos, negativos y regulares. Para estos datos se efectuará un procedimiento de evaluación específico que permita valorar varios parámetros del rendimiento de los alumnos en la materia. Este módulo de evaluación se desarrollará dentro de las clases presenciales, a la manera de un examen tradicional de armonía y se valorarán todos los contenidos que deberían haber sido aprendidos en los años de estudios de grado medio.

Se crearán los dos grupos, el experimental y el de control. Al grupo experimental se le aplicará el tratamiento, o variable independiente, consistente en la explicación mediante materiales multimedia interactivos de un tema de armonía. El grupo de control recibirá las mismas enseñanzas simultáneamente pero sin material multimedia, solo en papel. En este punto, son muchas las variables que pueden influir en los resultados, por lo que se utilizará exactamente el mismo texto en ambos medios pero en el grupo de control no se tendrá acceso a los elementos más puramente multimedia (audio, vídeos) ni a las acciones de interactividad. En ninguno de los grupos habrá presencia activa del profesor, ya que una de las premisas del estudio era la de fomentar el trabajo autónomo del alumno.

Posteriormente a ello, se realiza el proceso de evaluación pertinente para obtener las calificaciones y poder comparar los resultados obtenidos en el grupo experimental y en el grupo de control. La concreción de la variable dependiente sería, por tanto, el impacto del uso de presentaciones de contenidos multimedia interactivos en el rendimiento de los alumnos de armonía.

Para la elaboración de las conclusiones finales se valorarán no solo los datos cuantitativos obtenidos de los procesos didácticos y de evaluación, sino también los datos de las valoraciones de índole más subjetiva, obtenidos mediante el proceso cualitativo. De esta manera, se pretende conjugar valoraciones referentes a los resultados académicos con otras concernientes a cómo han vivido los alumnos este nuevo proceso de enseñanza.

CONSTRUYENDO UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

A la fecha de la finalización de este trabajo, no se ha podido localizar ningún estudio, tesis, artículo, etc. que trate expresamente el mismo tipo de desarrollo y que esté acotado en un marco similar al de este trabajo. Esto es, no se han encontrado trabajos en los que se implemente un tipo concreto de presentación de contenidos de armonía y se valore su utilidad. En realidad, la ausencia de trabajos similares a éste no supone merma alguna en su valor e interés; bien al contrario, incrementa su utilidad. No estamos hablando de enseñanzas muy minoritarias, ni demasiado recientes o elitistas, ni con una metodología pobre o escasa, y desde luego, no nos movemos en una disciplina sin interés. Tras las enseñanzas obligatorias y de Régimen General, la enseñanza musical es la que más alumnado y profesorado aglutina, consumiendo una elevada cantidad de recursos. En el curso 2010-2011 un total de 511.287 alumnos cursaron estudios musicales en España, en algunos de sus niveles; 301.982 en enseñanzas oficiales y 209.287 en centros de enseñanza reguladas legalmente aunque no conducentes a la obtención de titulaciones

oficiales (escuelas de música, etc.)¹. Por lo tanto, no es un asunto sin trascendencia el de pretender mejorar de alguna manera el rendimiento de una asignatura obligatoria en este tipo de enseñanzas.

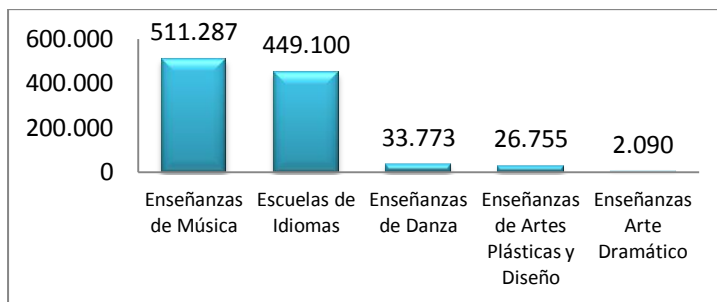


Ilustración 1. Alumnado de enseñanzas de R.E. en el curso 2010-2011

Si bien no se han encontrado trabajos similares a éste, hay tipos de investigaciones y desarrollos afines que pueden proporcionar una idea del estado de la cuestión. Se dejará para la segunda parte de este estudio la elaboración de un marco teórico-conceptual más específico. Así, han sido considerados como trabajos afines aquellos que versan sobre: tecnología para la educación musical, tecnología multimedia para la enseñanza de la armonía y estudios sobre la mejora de la enseñanza de la armonía.

Tecnología, educación y música

Ya desde los años 70 se inició una lucha por la integración en la educación de herramientas como el cine, la radio o la televisión (Cabrelles, 2011a); hoy en día aún existen emisiones de televisión y radio encaminadas a este fin. En la actualidad, las tecnologías de la información y comunicación aúnan estos medios tradicionales con las tecnologías de la información de contenidos digitalizados coordinados por un ordenador. Esta integración, entre otras razones, es la que ha hecho posible la sorprendente accesibilidad y la rápida penetración en el medio educativo. En realidad, los medios utilizados son esencialmente los mismos que los de hace 30 años: audio, vídeo, textos y medios de comunicación. Lo que realmente ha cambiado ha sido la accesibilidad a estos medios, la capacidad de manejo de datos, los formatos de presentación y las vías de comunicación rápidas y generalizadas mediante internet.

Se podrían resumirse las múltiples ventajas que ofrecen las TIC y las NTAE (nuevas tecnologías aplicadas a la educación) en cualquier ámbito docente, incluido el musical, en el listado que se detalla a continuación, sintetizado a partir de Cabrelles (2011); más adelante veremos que estas ventajas son aplicables al valor de la presentación de contenidos multimedia.

- Se adaptan a cualquiera de las etapas del proceso de aprendizaje y cualquier nivel del mismo.
- Integran la estimulación perceptiva multisensorial, con la consiguiente incidencia en la construcción del pensamiento convergente y divergente.
- Fomentan el autoaprendizaje y la creatividad.
- Desarrollan un aprendizaje más significativo y contextual, relacionándolo con otros aspectos.
- Permiten el aprendizaje colaborativo.
- Facilidad de acceso a través de internet.

A estas ventajas podríamos añadir otras como las que exponen Ferro, Martínez y Otero (2009).

¹ Datos procedentes del Ministerio de Educación, concretamente del documento "Datos y Cifras del Curso Escolar 2011-2012" (<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/datos-cifras/datoscifrasweb.pdf?documentId=0901e72b8053c5a2>)

- Rupturas de barreras espacio-temporales en las actividades de enseñanza –aprendizaje
- Procesos formativos abiertos y flexibles.
- Mejora de la comunicación entre los distintos agentes del proceso educativo.
- Personalización de la enseñanza.
- Interactividad con la información.
- Fomento de la motivación y el interés.
- Desarrollo de actividades complementarias de apoyo al aprendizaje.

El proyecto MOS desarrollado por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) hace un recorrido por los diferentes tipos de recursos propios de las nuevas tecnologías para la educación musical y las engloba bajo dos grandes categorías: aplicaciones y herramientas, y recursos educativos en línea.

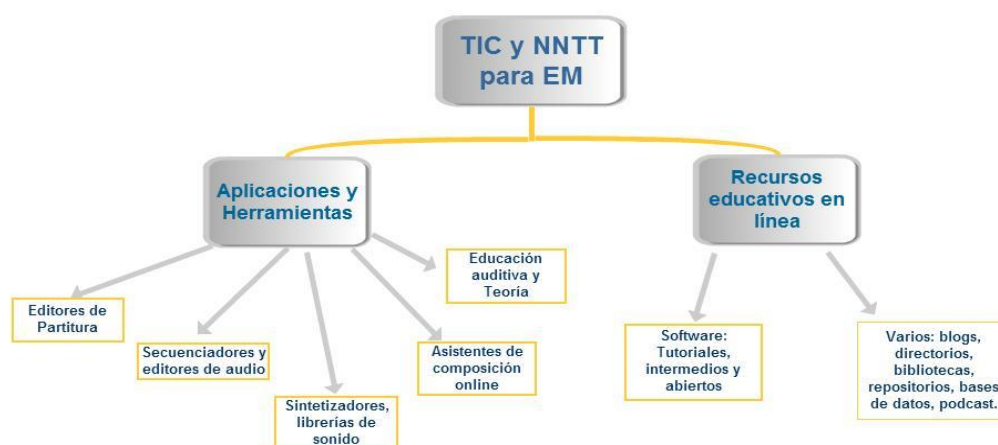


Ilustración 2. NNTT y TIC para educación musical, extraído de

<http://recursostic.educacion.es/artes/mos/version/v1/index.php?PHPSESSID=mg9mb314i8opl4fvvgd8aq2sr6>

Este proyecto “propone actividades y contenidos dirigidos específicamente para la materia de Música en los cuatro cursos de la Enseñanza Secundaria, así como en la asignatura de Historia de la Música como optativa de modalidad en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, pag. de *Ayuda*). La web de MOS incluye numerosa documentación que comprende estudios sobre la aplicación de las NNTT en la educación musical a la realidad del aula, manuales, orientaciones para docente, unidades didácticas y todo tipo de recursos educativos. En este momento está muy desactualizado, aunque muchos de los recursos están aún activos y la mayoría de la documentación mantiene el valor que la iniciativa de llevar a cabo un proyecto así supone.

Tecnología para la enseñanza de la armonía

Encontrar trabajos sobre herramientas 2.0, software o cualquier otro tipo de tecnología aplicada específicamente a la enseñanza de la armonía es tarea difícil. En el presente estudio se han consultado las publicaciones sobre educación musical más relevantes y accesibles, así como artículos de revistas, actas de conferencias y demás papeles que trataran con profundidad aspectos técnicos y didácticos de la enseñanza musical profesional ². No quiere decir que no existan estos recursos sino que no han sido objeto de investigación y valoración. De hecho, además de todas las herramientas citadas con anterioridad, existe incluso software

² Algunas de estas publicaciones son: Sull Ponticello, Quodlibet, Journal of Research in Music Education, actas de ISME World Conference, LEEME, Music Perception, Revista Electrónica Complutense de Investigación Musical, Música y Educación, Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical, Doce Notas, Musiker y Eufonía, entre otras especificadas en la bibliografía.

específicamente diseñado para corregir ejercicios académicos de armonía de manera automática; tal es el caso de *Harmony Practice*. Otros programas enfocados a la composición y al análisis musical también están conectados con esta disciplina como *Harmony Builder*, *MusicLab Harmony*, o *Seat and Play*, éste último desarrollado por la Universidad de los Andes para un aprendizaje de la armonía a través del piano; también el entorno *i-Maestro*, tiene la opción de crear ejercicios de armonía de manera muy específica. Pero existen razones que explican que herramientas en principio tan específicas y útiles, no hayan sido estudiadas ni aplicadas con profundidad. Son dos los motivos principales. Por un lado, muchas de estas tecnologías han nacido como proyectos en entornos académicos muy cerrados cuyo fin principal no ha sido su expansión y diseminación. Hechos como tener que pertenecer a la institución que los genera para poder registrarse y evaluar el producto, cierran totalmente las puertas hacia una expansión del mismo. Por otro lado, cuando la aplicación o conjunto de aplicaciones creadas para enseñanza de la armonía se genera con fines comerciales, es sabido que su diseminación queda casi totalmente varada. Posiblemente, generar un contenido educativo en un entorno tan especializado como es la enseñanza de la armonía y, antes de que sea suficientemente conocido y valorado, comercializarlo sea un error de base; de hecho las aplicaciones de pago que se han encontrado son apenas conocidas por los especialistas.

En el trabajo *A web based cooperative e-learning environmet for musical harmony domain* (Ferneda, Costa, Almeida, Rodrigues, & Almeida, 2004) puede encontrarse un proyecto de creación de un entorno colaborativo de aprendizaje en red, implementado usando tecnología Java, e integrado en un proyecto de enseñanza musical tanto presencial como online de mayor envergadura. Este entorno, denominado MathNet, utiliza como marco temático el repertorio de música popular brasileña, si bien podría ser aplicable a cualquier repertorio musical. El material se soporta en documentos hipermedia y una biblioteca digital de contenidos musicales, concretamente obras pertenecientes al repertorio ya citado. El entorno dispone de varios componentes humanos y artificiales: alumnos, profesores, expertos, agentes de interface (de alumnos, profesores y expertos) y un sistema de tutorización artificial.

En el trabajo *Learning about Harmony with Harmony Space: an overview* (Holland, 1994), (Holland, 1993)³ se analiza Harmony Space, otro proyecto relacionado con tecnología para la enseñanza de la armonía y del análisis y la composición. Esta idea de Simon Holland, fundador del Music Computing Lab, es un proyecto nacido a finales de los años 80 que se ha ido renovando y sobre el que aún se trabaja, integrándose incluso con plataformas de videojuegos como la Wii⁴. En palabras de sus desarrolladores, Harmony Space tiene al menos 6 utilidades: instrumentos musicales, herramientas para análisis musical, herramientas para el aprendizaje de armonizaciones básicas, herramientas de aprendizaje para el conocimiento de la teoría del sistema tonal y la notación de secuencias acórdicas no abordables por notaciones tradicionales. Es difícil explicar los aspectos técnico-musicales en los que se basa esta aplicación sin tener un bagaje de conocimientos musicales importante. Se mueve en una línea de investigación y análisis que relaciona estrechamente aspectos musicales con aspectos científicos. Entender los intervalos musicales, su representación y las relaciones entre ellos como relaciones matemáticas, da origen a algunas teorías como la denominada Pitch-class Theory. No es objeto de este estudio entrar en explicaciones de aspectos tan específicos de la composición y el análisis musical como son éstos, pero es suficiente plantear la idea de que la música presenta una vertiente científica muy importante que, ya desde antiguo, hace posible su estudio en términos de relaciones matemáticas y físicas. Compositores, musicólogos y teóricos dedican, en muchas ocasiones, parte de sus esfuerzos a trabajar en esta línea; muestra de ella son los artículos en revistas especializadas o en congresos y conferencias. Por citar solo un ejemplo, en Lluís-Puebla y Agustín-Aquino (2011) se muestran algunos documentos correspondientes al Seminario Internacional de Teoría Matemática de la Música, documentos que en algunos casos enlazan con las bases matemáticas más sencillas de Harmony Space. El creador de esta aplicación se basa, entre otros, en los

³ Existen dos versiones de este artículo.

⁴ Este proyecto tiene su página web: <http://mcl.open.ac.uk/hsp>

principios matemáticos de los intervalos establecidos por G. Balzano (Balzano, 1980) en los años 80. Holland (Holland, 1994) dice: “Harmony Space is a highly interactive interface for exploring harmony and compose music. The interface draws on two cognitive theories of harmony. It exploits artificial intelligent and human interaction methodology to help beginners learn about and make use of tonal harmony.” Es una descripción muy concisa y clara que resume los fines de este entorno interactivo. Mediante una interface muy característica, pueden visualizarse aspectos como áreas tonales, modulaciones, acordes, alteraciones, inversiones, análisis, etc. aspectos todos ellos propios de la armonía.

En castellano se ha podido encontrar algún documento referente a innovaciones en el marco tecnológico para la enseñanza de la armonía o materias afines. Hay intentos de crear aplicaciones informáticas cuyo fin está orientado hacia el análisis musical, y también a la armonía. En el aula de informática musical ATI-GABIROL creada en el Conservatorio Superior de Málaga conjuntamente con la UNED, se ha desarrollado por un lado el *Lexicógrafo Musical* (Ortiz, 2008) y por otro el sistema de cifrado *Rameau* (Ortiz, 2009). El primero es una aplicación multimedia que utiliza diversas aplicaciones y herramientas (Sound Forge, Sibelius, Excel, Visual Basic, Neobook 6) con el fin de conseguir un entorno en el que puedan encontrarse los medios para realizar un análisis musical que aborde todas las variadas nomenclaturas utilizadas para este fin; no se trata de contenidos explícitamente armónicos pero el análisis es otra faceta musical muy conectada con la armonía. En el caso del sistema de cifrado Rameau sí que es un recurso específicamente armónico. El cifrado⁵ es una parte importante de la enseñanza de la armonía y sobre la que a su vez existe menos unanimidad. Se presenta como un plug-in implementable en el editor comercial de partituras Sibelius.

En Johnson y Bull (2009) se valoran los sistemas OLM (Open Learner Models) como herramienta valiosa para la enseñanza musical y de la armonía, gracias al fomento de la responsabilidad y el aprendizaje independiente y auto controlado, que proporcionan estos sistemas. Para ello, los autores crean e implementan *MusicaLM* (Musical Learner Model), un dominio basado en pequeños módulos de aprendizaje y tareas de elementos muy básicos de lenguaje musical y de armonía. Aunque se aplica a muy pocos alumnos, el estudio muestra claramente un uso eficaz del sistema adaptativo, escogiendo aquellos en cada caso, las rutas más convenientes y logrando resultados muy favorables en los procesos de evaluación. Dos son los parámetros musicales que se manejan en este modelo, notación musical y audición, a los que hay que añadir el manejo de textos para las explicaciones teóricas. En definitiva, el estudio muestra que los MLS tienen un valor importante en el aprendizaje de los elementos constitutivos de la teoría musical y en concreto de la armonía. En esta misma línea de investigación -cuyo inicio podríamos referenciar a partir de Tobias (1985)-, encontramos también estudios en los que se valora la integración de sistemas de tutorización inteligente (ITS) en el aprendizaje de la armonía. Tal es el caso de MHITS (Musical Harmony Intelligent Tutoring System), un sistema de tutorización inteligente, aplicable tanto a enseñanza presencial como a distancia, basado en una arquitectura multiagente (Caminha, 2000). Está integrado en el entorno MATHEMA, ya citado a propósito de *MathNet* (Ferneda et al., 2004) y en él basa su estructura.

Dentro de la tecnología relacionada con la armonía musical existen múltiples aplicaciones cuyo fin es el de generar automáticamente procesos compositivos complejos en un entorno más o menos escolástico. La mayoría incluyen valoraciones de su aplicación al campo educacional e intentan introducirse como herramientas auxiliares para los alumnos (Masanobu, Tooru, Yumi, & Masuzo, 2000), (Wiggins, 1999), (Bown, Pearce, & Wiggins, 2007). Casi todos estos recursos se crean por investigadores que desarrollan su labor dentro de departamentos, seminarios o facultades más relacionadas con la informática que con la música. Esto no resta rigor a sus trabajos ya que en su mayoría se desarrollan en colaboración con departamentos de creación musical o los mismos autores tienen conocimientos de música. De los tres trabajos citados en las líneas anteriores, quizás el más relevante sea *Systematic Evaluation and Improvement of Satistical Models of Harmony* (Wiggins, 1999) en el que el autor desarrolla una aplicación útil para realizar trabajos de armonización, evaluando las armonizaciones generadas por dicho programa y

⁵ En armonía, el cifrado es una manera abreviada de indicar los diferentes componentes armónicos de una pieza mediante cifras y otros signos.

marcando una línea de mejoras futuras. Sin quitar importancia a estos trabajos, es necesario precisar que este tipo de herramientas no son bien recibidas, en general, por los profesores de armonía y composición, puesto que en realidad lo que hacen es suplir el trabajo de los alumnos, además de no conseguir nunca una aproximación verdaderamente cercana a la realidad musical.

Propuestas didácticas para la mejora del aprendizaje de la armonía

En el anterior apartado se recogían evaluaciones de productos basados en las NNTT destinados a abordar el estudio de elementos relacionados con los contenidos propios de armonía, si bien las valoraciones que de ellos se hacía no seguían los exhaustivos procesos de las investigaciones educativas. Por ello, también se han buscado trabajos que redunden en la mejora del aprendizaje de la armonía, aún no teniendo como principal telón de fondo las aplicaciones tecnológicas.

Pastor (1994) hace una propuesta para la enseñanza de la armonía basada en el método Martenot⁶. En su artículo presenta algunas ideas para aplicar en diferentes etapas educativas, haciendo especial énfasis en la utilidad del canto en la etapa más temprana como principal vía de interiorización de los hechos armónicos. No realiza ninguna validación de estas propuestas ni lleva a cabo ninguna investigación que recoja la experiencia de aula, si bien lo tratado es fácilmente asumible por cualquier docente de la materia.

Por su parte, Devesa (2013) desarrolla una tesis doctoral cuyo fin es el de llevar a cabo una propuesta didáctica para la clase de armonía basada en el *aprendizaje significativo*⁷. Realiza una serie de propuestas metodológicas muy cercanas al proceder en el aula de cualquier profesor de armonía, y por tanto de fácil puesta en práctica. Así, los materiales didácticos utilizados son el bajo cifrado, la armonización de la melodía, la composición de ejercicios con sucesiones armónicas dadas, ejercicios libres, creación de sucesiones armónicas, análisis y ejercicios teóricos. Por tanto, las herramientas de las que se sirve esta propuesta nos son de hecho innovadoras ni están esencialmente soportadas en las nuevas tecnologías; tampoco establece una metodología que enfrente nuevos y antiguos métodos de enseñanza de esta materia. Quizás lo más relevante de este trabajo sea la exhaustiva contextualización de la asignatura en la enseñanza musical de grado profesional. De igual forma, la puesta en valor del modelo de aprendizaje significativo, tan relevante en la enseñanza de la armonía, abre vías de reflexión muy a tener en cuenta por los docentes.

ACCIONES DE INVESTIGACIÓN

Generación del multimedia interactivo

Premisas

Uno de los campos donde los productos multimedia han encontrado un especial desarrollo es el terreno educativo. Es indudable el valor de los elementos sensoriales para la interiorización de conceptos y procesos. Desde siempre, en la enseñanza, el texto se ha auxiliado de la imagen y el sonido, y en el caso de la enseñanza musical de manera más explícita. La integración multisensorial característica del multimedia es un elemento de gran valía para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mayer (2009) que junto con otros investigadores desarrolló la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, considera que existen varios principios guía para la elaboración de productos educativos multimedia. Estos principios son: coherencia, señalización, redundancia, contigüidad espacial, contigüidad temporal, segmentación, modalidad, personalización, diferencias individuales. Todo ello tendría como fin favorecer los procesos

⁶ Maurice Martenot (París 1898-1980), violonchelista y compositor francés, creador de las ondas Martenot.

⁷ Modelo de aprendizaje basado en la construcción del conocimiento a partir de la conexión de los nuevos conceptos con los ya adquiridos anteriormente, integrando los elementos cognitivos relevantes preexistentes con los que se enseñan.

generativos, gestionar el procesamiento cognitivo fundamental y reducir al máximo el procesamiento extraño.

Los sistemas multimedia interactivos rompen con la inacción y la pasividad tradicional que suelen caracterizar los medios audiovisuales. Transfieren parte del control de la información al alumno, generando una motivación inmediata. De alguna manera, permiten la prolongación del diálogo profesor-alumno más allá del aula, propiciando la retroalimentación proporcionada por aquél, aún sin su presencia (Bravo, 1998). Además, las limitaciones que hace pocos años eran efectivamente indudables, hoy en día han quedado minimizadas gracias a la universalización de internet, de los equipos informáticos domésticos, los medios móviles, las herramientas 2.0 y la incorporación de materias tecnológicas a la formación básica de los alumnos

En este trabajo se defiende la idea de la necesidad de la universalización de la producción de tecnología educativa para que los verdaderos gestores de ella sean los docentes. Esta premisa no entra en conflicto con la producción comercial, pero posiblemente, el verdadero campo de desarrollo de estos productos comerciales se encuentre más en el ámbito de la formación empresarial que en el puramente educativo. No obstante lo anterior, es necesario incidir en que no siempre el docente encuentra la mejor manera de adecuar los contenidos de una asignatura al formato multimedia interactivo. Según Fidalgo (2009) la principal de ello razón estriba en la estructura misma de los multimedia a base de nodos y acciones, estructura que no siempre es adaptable a las necesidades del profesor. Es cierto que las herramientas de autoría accesibles a la mayoría del profesorado tienen ciertas limitaciones estructurales que pueden no satisfacer los objetivos del profesor; así, una herramienta absolutamente flexible y de grandes posibilidades sería obviamente deseable.

El profesorado suele enfrentarse a las innovaciones educativas solo o con un equipo reducido de compañeros, y desde luego con pocos recursos tecnológicos y económicos. Las herramientas y creaciones profesionales son realmente excelentes pero inabordablemente económicas. Por todo ello, fueron premisas en este estudio los siguientes puntos:

- Las herramientas utilizadas tendrían que ser gratuitas o muy económicas.
- Deberían requerir del equipamiento técnico menos complejo y costoso posible.
- Las aplicaciones deberían tener un soporte suficiente para poder encontrar soluciones eficaces y rápidas a los posibles problemas de desarrollo.
- Las diferentes herramientas tendrían que ser compatibles y manejar formatos de uso común.
- Salvo casos específicos, siempre se preferirán las aplicaciones en línea frente a las de escritorio. Esto incluye también el almacenamiento de documentos compartidos.
- El empaquetamiento en SCORM será prioritario.
- Los contenidos deben ser abordables a través de un LMS, preferiblemente Moodle o cualquier otro que pueda importar SCORM.
- No deben ser productos finales, sino que deben estar abiertos a mejoras gracias a la posibilidad de un desarrollo continuado.

Herramientas

Para la creación de la unidad didáctica multimedia de este trabajo, había esencialmente dos opciones: bien utilizar múltiples aplicaciones, cada una para un medio específico (audio, video, partituras, texto...) para posteriormente integrar todo con alguna herramienta para tal fin, o bien utilizar una herramienta de autoría desde un principio que ya incluyera la mayor cantidad posible de recursos multimedia, además de posibilitar el empaquetamiento SCORM⁸. Siguiendo las premisas marcadas, se consideró más oportuna esta segunda opción. No obstante se probaron varios tipos de herramientas, tanto comerciales como libres. A continuación se exponen las herramientas probadas y su valoración.

⁸ *Sharable content object reference model*. Es un tipo de estándar y especificaciones destinado a la estructuración de objetos de aprendizaje.

- Editores de texto. Word 2007 y OpenOffice Writer. Han sido utilizados ambos pero en la mayoría de los casos se ha utilizado Word 2007.
- Editores de partitura. Se han explorado los siguientes: Sibelius 4, MuseScore y Notefligh. Sibelius es comercial, por lo que fue descartado. Tanto MuseScore como Notefligh son libres, pero las opciones de incrustación en flash, incluyendo el reproductor y la edición en tiempo real de partituras de este último, lo hicieron especialmente apropiado para los fines seguidos, siendo el más utilizado. La creación de algunas imágenes de partituras se hicieron con Sibelius 4.
- Herramientas de autoría. En este punto fue sobre el que más se trabajó. Se exploraron opciones, tanto de herramientas de autor propiamente dichas, como LMS que generaran fácilmente contenidos multimedia. Los LMS testados fueron LAMS, Dokeos y Moodle. Solo este último ha sido utilizado como medio auxiliar pero no como instrumento para producir el módulo multimedia. Las herramientas de autoría probadas fueron: NeoBook, eXelearning, Articulate Presenter, Quiz y Engage (prueba), i-Maestro y Harmony Builder (prueba). En el caso de este último aunque la apariencia, el diseño y muchas de las posibilidades eran excelentes, se trata de una herramienta comercial cuya versión más interesante sería la *professional*. No es demasiado cara si la comparamos con otras herramientas, pero aún así fue descartada; además daba ciertos problemas en Windows. Articulate tiene opciones interesantes, como el trabajo a través de Power Point, la exportación SCORM, etc. pero no es especialmente apropiado para creación de temas de música, lo que, unido al hecho de tener un precio muy elevado, hizo que fuera también desechado. Neobook también es de pago y además resultó poco intuitivo en las pruebas. Mención aparte merece i-Maestro. En principio era la mejor opción ya que se trata de una plataforma específicamente creada para la generación de contenidos educativos de educación musical profesional. Ha sido desarrollado dentro el 6º Programa Marco Europeo y se inició en el año 2005, participando en él varias universidades europeas. Es un proyecto realmente ambicioso que abarca desde la preparación de clases instrumentales, hasta la generación de temas y actividades musicales y medios de trabajo colaborativo. Dispone de diversas herramientas: “Excercise Generator”, “Exercise Authoring Tool”, “School Server”, “3D Augmented Mirror”, “Practice Training and Sensor and Gesture Support”, etc. Algunas herramientas son descargables de manera gratuita como es el caso de “Excercise Authoring Tool”. Sin embargo, exige formar parte de una universidad determinada y además utiliza un formato muy específico para la integración de partituras. Por ello, también fue descartada. Finalmente fue eXelearning la herramienta escogida para el desarrollo de la unidad didáctica multimedia. Las razones son múltiples: su uso es muy intuitivo, es software libre, tiene una comunidad de desarrolladores y usuarios muy accesible y activa, permite la incrustación fácil de objetos flash desde web, esencial para la importación desde Notefligh y permite la exportación SCORM. El resultado estético es aceptable, aunque limitado. Plantea el problema de que para que no presente problemas de incompatibilidad con Windows 7, hay que descargar la última versión, que está aún en fase de desarrollo activo. Por poner un ejemplo, la función de anclas no funcionaba bien y a la finalización de la unidad didáctica no había sido resuelto el problema. Afortunadamente, se encontraron otras vías para crear hipervínculos internos.
- Otras herramientas. Aplicaciones sencillas de dibujo (Paint), conversores de audio (MP3 Midi converter), herramientas muy sencillas de captura de pantalla (la herramienta del SO Windows, *Recortes*) y Adobe Reader X.

Tema escogido

Seleccionadas las tecnologías usadas, definido el perfil de usuario y el marco docente en el que se implementaría el material, era indispensable la correcta elección del tema concreto del currículo de la asignatura de armonía que se desarrollaría en formato multimedia interactivo.

El tema escogido es el que aborda el estudio de las modulaciones con cambio de fundamental. Estas modulaciones llevan consigo un proceso de enarmonización que hace especialmente complicado su estudio. Por tanto, es un tema que trata de elementos armónicos relativamente complejos, como son los acordes con fundamental implícita o las sextas aumentadas, y los utiliza para establecer cambios de tono con equivalencias enarmónicas.

Con frecuencia, estos y otros temas son tratados en el aula con escasa profundidad debido a las limitaciones de tiempo que sufren los alumnos y profesores de grado profesional. O bien se tratan superficialmente o simplemente no se tratan. Por ello, el refuerzo de los contenidos con materiales autónomos como el que se pretende diseñar puede ser una herramienta realmente valiosa para la consolidación de este y otros temas de armonía.

El tema se estructuró de la siguiente manera⁹:

- Presentación
- Índice
- Antes de empezar (actividades previas)
 - Preconocimiento
 - Repasa con esta actividad
- Modulación por enarmonía de 7ª disminuida
 - Explicación teórica I.
 - La 7ª disminuida
 - Función
 - Notación
 - Resolución
 - Autoevaluación I
 - Repasa y responde
 - Explicación teórica II
 - Análisis de partitura con enarmonía de 7ª disminuida
 - Contesta a las cuestiones (autoevaluación final)
- Modulación por enarmonía de 6ª aumentada
 - Explicación teórica I
 - Acordes de 6ª aumentada
 - Análisis de estos acordes
 - Autoevaluación I
 - Ejercicio resuelto
 - Explicación teórica II
 - La enarmonía de la 6ª aumentada alemana
 - La enarmonía de 6ª aumentada en el análisis
 - La enarmonía de 6ª aumentada en el análisis
 - Información adicional
 - Evaluación final
 - Actividad
 - Pregunta de elección múltiple

Implementación

Como ya se ha dicho, se utilizó el LMS que utilizaba el centro educativo como plataforma para lanzar el ODE. El aula virtual del Conservatorio Superior de Jaén utiliza Moodle como sistema de gestión e-learning y permite importar fácilmente paquetes SCORM, visualizándolos

⁹ Lo referido data del año 2012. Actualmente el tema multimedia tiene una estructura ligeramente diferente y se ha completado con la 5ª Aumentada.

correctamente y conservando todas sus propiedades multimedia y de interacción. Se integró dentro del curso de 1º de análisis de esta aula virtual, en el módulo de actividades. El empaquetamiento SCORM desde eXe-learning es muy simple y basta con introducir el archivo comprimido en la plataforma Moodle para que la actividad esté disponible.

Utilizar el paquete SCORM dentro de Moodle, ha permitido hacer un seguimiento muy exhaustivo de la actividad por parte de los alumnos, ya que se puede generar un registro de este tipo de actividades que indique qué ha superado el alumno, cuánto tiempo utilizó o cuántos intentos ha hecho. De haberse implementado el material para ser lanzado con un navegador, esta utilidad se hubiera perdido, haciendo muy difícil el seguimiento de la actividad de los usuarios.

De los 40 alumnos componen la muestra 20, estudiaron el tema mediante el módulo multimedia a través de la plataforma y otros 20 lo hicieron utilizando solo apuntes escritos. Es importante matizar que estos apuntes escritos se han extraído de los utilizados en el tema multimedia realizando capturas de pantalla a partir de éste. La razón es que lo que se intenta evaluar no es tanto la presentación como lo que de interactivo y multimedia pueda tener el tema desarrollado. Por eso, al utilizar el mismo texto pero sin las interacciones, ni audios ni videos ni posibilidad de recibir retroalimentación, lo que en realidad se evaluará serán estos aspectos, haciendo el resultado quizás más válido. De no ser así, si se hubiera utilizado otro texto, otras partituras o algún libro didáctico, las posibles variantes que surgieran entre el grupo de control y el grupo experimental podrían haberse debido a otros factores no relacionados con los recursos multimedia interactivos.

El estudio del tema multimedia y la realización del examen asociado a él se desarrollaron a lo largo de cuatro días para posibilitar que todos los alumnos dispusieran de un tiempo prudencial para trabajar

Recogida de datos

Las pruebas realizadas se exponen en el siguiente esquema:

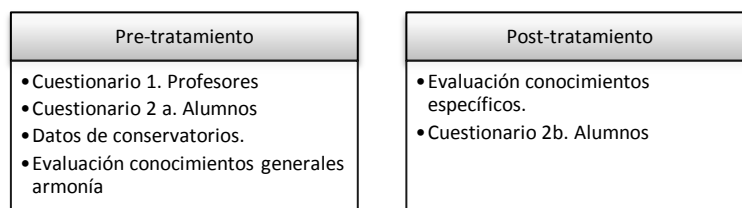


Ilustración 3. Distribución de la recogida de datos

El cuestionario 1 va encaminado a valorar cuál es la experiencia de algunos profesores de armonía con larga experiencia en la materia. Se han escogido profesores titulares y catedráticos de la asignatura de Granada, Jaén, Córdoba y Madrid.

El cuestionario 2a se pasó a un total de 44 alumnos de 1º de grado superior y que había completado su formación de armonía. Con él se pretendía valorar la experiencia que de la asignatura de armonía tenía el alumnado.

Los datos extraídos de los conservatorios se obtienen a partir de las memorias finales de curso de los departamentos de composición, departamento al que pertenece la asignatura de armonía en los conservatorios medios. No es éste el dato principal del estudio, sino que aporta una visión más general de las calificaciones que suelen obtenerse en esta asignatura. Las variables son muchas ya que engloban resultados desde el año 2006 al 2010, es decir, cuatro cursos académicos en los que el profesorado, a buen seguro, ha ido cambiando. Por ello, se escogen los datos de 3º y 4º de armonía de cada curso y se extrae una media, y tras esto se obtiene la media de los 4 cursos.

La evaluación previa de base en conocimientos de armonía recogió prueba de evaluación de los contenidos esenciales de armonía. Esta prueba consistió en un examen del tipo que suele utilizarse en las clases de armonía de conservatorio. Incluía ejercicio escrito, análisis de partitura y preguntas de teoría. Se definieron aquellos elementos que se consideraban esenciales y se evaluaron mediante nota numérica: de 1-4,5 Mal, de 4,5 a 6 Regular y de 6 a 10 Bien. A continuación se muestra la tabla de contenidos evaluados y se incluyen también los resultados

globales obtenidos, entendiéndolo que representan al resultado que en ese apartado ha obtenido la mayoría.

Tras explicar el tema con multimedia interactivo en un grupo y por el medio tradicional en otro se realizó un examen de evaluación de ambos grupos. El examen fue idéntico y ambos utilizaron el aula virtual.

El cuestionario 2b se hizo llegar a los alumnos que estudiaron el tema mediante multimedia interactivo con el fin de extraer conclusiones, no tanto de los resultados académicos en sí, sino de la experiencia que de dicho módulo habían tenido.

Principales resultados

Cuestionario 1. La mayoría de los profesores diversifica la metodología y utiliza diferentes recursos pedagógicos en clase. Llama la atención que el 86% valora negativamente la estructura del currículo de la LOGSE. El 86% valora como regular la experiencia que los alumnos tienen de la armonía, mientras que a la misma pregunta, los alumnos han calificado como regular su experiencia con la materia solo un 41%. Además, un 71% creyó conveniente una revisión de la metodología general de la enseñanza de la armonía y el 100% sería receptivo a una presentación de contenidos multimedia en la materia.

Cuestionario 2a. Tras contestar a un total de 19 preguntas, el resultado principal extraído a partir de las respuestas de las mismas es que los alumnos se sienten inseguros en la materia (52%), perciben que las bases adquiridas no son sólidas (70%) y aunque la mayoría tienen interés por la asignatura (80%) echan de menos profundización y dinamización de la metodología.

Cuestionario 2b. Este cuestionario consta de 15 preguntas en las que se valoran diferentes aspectos del contenido multimedia. Los resultados generales han dejado ver que el 81% de los alumnos han calificado entre positiva y muy positiva la experiencia con este material y que el 100% de ellos no habían utilizado nunca este medio. No obstante, la preferencia hacia los multimedia ha sido bastante tibia, vislumbrándose cierto recelo hacia esta presentación; solo el 44% quisieran disponer de presentaciones similares para todos los temas de armonía. Hay que matizar que cuando contestaron a este cuestionario aún no sabían la calificación definitiva que obtuvieron, que en general fue bastante buena; posiblemente, de haberlo sabido, su valoración hubiera sido aún más positiva bajo el estímulo de una nota positiva. Uno de los aspectos que quería determinarse era la capacidad para ofrecer un estudio autónomo que los materiales multimedia pudieran ofrecer. En este sentido, un 56% de los alumnos consideran que sí son útiles aún sin la presencia de un profesor.

Examen de nivel previo al tratamiento. Un 52% de los alumnos obtuvieron una calificación de entre 4,5 y 6 y un 20% por debajo de este rango.

Resultados de los grupos control y experimental. La calificación media del grupo que estudió el tema sin las funcionalidades multimedia ni interactividad alguna obtuvo una calificación media de 6,8, mientras que el grupo que utilizó el módulo multimedia obtuvo de media un 7,5. Una diferencia así no parece muy acusada pero puede llegar a ser determinante en según qué situaciones académicas.

CONCLUSIONES

Tras el procedimiento que comprendía la determinación de necesidades y soluciones, el desarrollo y creación de un material específico, su implantación y su evaluación, puede concluirse que la hipótesis que vertebra el estudio se ha visto confirmada por éste. Las diferencias encontradas no han sido muy acusadas, y, de haberse seguido un procedimiento algo menos riguroso, quizás pudieran resultar poco relevantes. Sin embargo, teniendo en cuenta que el material implementado en ambos grupos de alumnos era prácticamente el mismo, y que la única variable real eran todos los elementos puramente multimedia e interactivos, las diferencias no se esperaba que fueran mucho mayores. El texto fue exactamente el mismo para los dos grupos, al igual que las imágenes, por lo que es sola y exclusivamente el factor multimedia interactivo la variable entre los dos métodos. Un grupo muy homogéneo en formación y experiencia previa en

el estudio con módulos multimedia debería obtener resultados muy similares ante el trabajo de un mismo tema de una asignatura común. Por ello, y teniendo en cuenta que la diferencia del material del grupo control y del grupo experimental eran solo las características multimedia interactivas, una variación pequeña es muy significativa. La mayoría de los alumnos se han encontrado cómodos navegando por el tema multimedia y les ha resultado agradable su uso. Lo han encontrado útil y se han visto motivados. No han encontrado problemas en su uso a pesar de que para el 100% era la primera vez que usaban un material similar. Los resultados han sido mejores en los alumnos que usaron multimedia que en los que no, lo que abre las puertas al desarrollo de soluciones a los problemas detectados dentro de la vía marcada. Sin embargo, el apego al sistema tradicional es muy grande, los alumnos sienten cierta inseguridad ante el cambio y no quieren perder lo que más valoran dentro de la metodología, que es el contacto directo con el profesor.

Aunque en un principio pudiera parecer que asignaturas tan específicas de una disciplina como es la musical no se prestan a su desarrollo dentro de herramientas de autoría, pensadas para materias más usuales, se ha comprobado que es fácil encontrar el medio de adaptar este tipo de herramientas al entorno musical sin demasiado esfuerzo. De igual forma, se comprueba que hoy por hoy no es difícil ni costoso generar material didáctico multimedia por el mismo profesor, sin necesidad de un equipo multidisciplinar complejo.

REFERENCIAS

- Balzano, G. (1980). *NoThe group-theoretic description of 12-fold and microtonal pitch system*.
- Bown, O., Pearce, M., & Wiggins, G. A. (2007). Systematic Evaluation and Improvement of Statistical Models of Harmony. In A. Cardoso & G. Wiggins (Eds.), *4th Internationa Joint Workshop on Computational Creativity*. Retrieved from http://www.academia.edu/326108/Systematic_Evaluation_and_Improvement_of_Statistica_1_Models_of_Harmony
- Bravo, C. (1998). El sistema multimedia en el proceso pedagógico. *Revista Electrónica VIDEO*, 1–8. Retrieved from <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/29.pdf>
- Cabrelles, S. (2011a). La importancia de la Tecnología Educativa en el Aprendizaje Musical I. *Doce Notas. Revista de Música Y Danza*, (I). Retrieved from http://www.docenotas.com/pdf/TECNOLOGIA_EDUCATIVA_APRENDIZAJE_MUSICALII.pdf
- Cabrelles, S. (2011b). La importancia de la Tecnología Educativa en el Aprendizaje Musical II. *Doce Notas. Revista de Música Y Danza*, (II), 1–20.
- Caminha, A. D. O. (2000). MHITS - A Musical Harmony Intelligent Tutoring System. In *VII Simpósio Brasileiro de Computação e Música*. Curitiba. Retrieved from

<http://gsd.ime.usp.br/sbcm/2000/papers/caminha.pdf>

Devesa, M. M. (2013). *Didáctica de la armonía: una propuesta de enseñanza basada en el aprendizaje significativo*. Universidad de Alicante. Retrieved from

http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/41199/1/tesis_manuel_mas_devesa.pdf

Ferneda, E., Costa, E. D. B., Almeida, H. O. De, Rodrigues, D. G., & Almeida, E. S. De.

(2004). A web-based cooperative e-learning environment for musical harmony domain. In *IASTED International Conference WEB_BASED EDUCATION* (pp. 43–47). Innsbruck.

Retrieved from <http://ben.upc.es/butlleti/innsbruck/416-141.pdf>

Ferro, C., Martínez, A. I., & Otero, M. C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EDUTEC*.

Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 29, 1–12. Retrieved from

http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/articulos_n29_pdf/5Eduotec-E_Ferro-Martinez-Otero_n29.pdf

Fidalgo, A. (2009). *Multimedia educativa*. <http://innovacioneducativa.wordpress.com/>. Retrieved from

<http://innovacioneducativa.files.wordpress.com/2009/10/multimedia-educativa2.pdf>

Holland, S. (1993). Learning with Harmony Space: an overview. Retrieved from

[https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YuvGILx0KiYJ:citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.141.7095&rep=rep1&type=pdf+&hl=es&gl=es&pid=bl&srcid=ADGEEShqp5HLTHrIEsuN5bfP2-14NSA6ott_PZr_4aX_8D1gQMBtjCYa3d_os2X0R0r5-AxfAnaEluK2w82NxPLO564R11QnYO7Iwhi-N2NCET_S2Bo-](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YuvGILx0KiYJ:citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.141.7095&rep=rep1&type=pdf+&hl=es&gl=es&pid=bl&srcid=ADGEEShqp5HLTHrIEsuN5bfP2-14NSA6ott_PZr_4aX_8D1gQMBtjCYa3d_os2X0R0r5-AxfAnaEluK2w82NxPLO564R11QnYO7Iwhi-N2NCET_S2Bo-mHur2OCaRa_5uQisXLP7EkDP&sig=AHIEtbS0cDfKNafUy3DXC52thB5wpFGn1Q)

[mHur2OCaRa_5uQisXLP7EkDP&sig=AHIEtbS0cDfKNafUy3DXC52thB5wpFGn1Q](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YuvGILx0KiYJ:citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.141.7095&rep=rep1&type=pdf+&hl=es&gl=es&pid=bl&srcid=ADGEEShqp5HLTHrIEsuN5bfP2-14NSA6ott_PZr_4aX_8D1gQMBtjCYa3d_os2X0R0r5-AxfAnaEluK2w82NxPLO564R11QnYO7Iwhi-N2NCET_S2Bo-mHur2OCaRa_5uQisXLP7EkDP&sig=AHIEtbS0cDfKNafUy3DXC52thB5wpFGn1Q)

Holland, S. (1994). Learning about harmony with Harmony Space : an overview. In *the*

Workshop on Music Education: An Artificial Intelligence Approach. Stanford. Retrieved from

<https://ccrma.stanford.edu/files/papers/stanm88.pdf>

Johnson, M., & Bull, S. (2009). Belief exploration in a multiple-media open learner model for

basic harmony. In V. Dimitrova, R. Mizoguchi, & B. du Boulay (Eds.), *Artificial intelligence in education: Building learning systems that care: from knowledge representation to affective modelling*

- (pp. 299–306). Amsterdam: IOS press BV. Retrieved from http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Dzm0zT9LiwoC&oi=fnd&pg=PA299&dq=technology+for+learning+musical+harmony&ots=EKa0wGaLNn&sig=9iFDv2ojNz9AY1_a bAq3qv9Aj9o&redir_esc=y#v=onepage&q=technology for learning musical harmony&f=false
- Lluis-Puebla, E., & Agustín-Aquino, O. (2011). *Memoirs of the Fourth International Seminar on Mathematical Music Theory*. In *International Seminar on Mathematical Musica Theory* (Vol. 4). Huatulco. Retrieved from <http://www.smm.org.mx/publicaciones/pe/memorias/2011/v4/pdf/smm-pe-memorias-2011-v4.pdf>
- Masanobu, M., Tooru, S., Yumi, S., & Masuzo, Y. (2000). Evaluation of user interface of “Basse Donne Sistem” for learning the musical harmony theory. *IEIC Technical Report, 100*. Retrieved from <http://sciencelinks.jp/j-east/article/200019/000020001900A0735012.php>
- Mayer, R. . (2009). *Multimedia Learning* (Second edi.). Cambridge University Press.
- Muñoz Razo, C. Benassini Félix, M. (1997). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. (Prentice H.). Retrieved from http://books.google.es/books?id=1ycDGW3ph1UC&pg=PA104&lpg=PA104&dq=V́ctor+Bernal+B+investigaci3n&source=bl&ots=8dIqB0ePQT&sig=kee5jzLOVIFTC8lw8Qy9Gj_8NQk&hl=es&sa=X&ei=-BJ7UOvcAciAhQfhmoDwAg&redir_esc=y#v=onepage&q=V́ctor Bernal B investigaci3n&f=false
- Ortiz, J. (2008). El lexic3grafo musical. In *Conferencia de Inform3tica Educativa* (pp. 1–11). Madrid. Retrieved from http://ommalaga.com/ATI-GABIROL/Recursos/Programas/Programa05/El_Lexicografo_Musical.pdf
- Ortiz, J. (2009). *Documentaci3n B3sica Proyecto Rameau*. M3laga. Retrieved from http://ommalaga.com/ATI-GABIROL/Recursos/Programas/Programa01/El_sistema_Rameau_de_cifrado_musical.pdf
- Pastor, K. (1994). El metodo martenot aplicado a la ense~anza de la armonia.

- Tobias, J. . (1985). Knowledge Representation in harmony intelligent tutoring system. In *First Workshop on Artificial Intelligence and Music* (pp. 112–124). Minneapolis. Retrieved from <http://searchworks.stanford.edu/view/502754>
- Wiggins, G. (1999). Automated generation of musical harmony: what's missing? Edinburgh. Retrieved from <http://www.doc.gold.ac.uk/~mas02gw/papers/IJCAI99b.pdf>

MANUSCRITOS Y PRIMERAS EDICIONES DE LA *POLONESA-FANTASÍA OP.61* DE F. CHOPIN

Javier Serrano Laborda
Conservatorio Superior de Música de Jaén
jserranolaborda@gmail.com

RESUMEN

La *Polonesa-Fantasia Op.61* de Frédéric Chopin, fue compuesta en la última etapa de la vida del compositor y publicada en 1846 en Francia, Inglaterra y Alemania por tres editoriales diferentes: *Brandus & Co.*, *Wessel & Co.* y *Breitkopf & Härtel*. Para ello, el músico polaco elaboró tres manuscritos que fueron la base para editar las tres primeras ediciones. Todas las obras de Chopin hasta el *Op.58* parten de un único manuscrito que, bien a través de copias manuscritas o de pruebas grabadas por la editorial, formaron las tres ediciones. Sin embargo, a partir del *Op.59* se encuentran en ocasiones dos o tres manuscritos que sirven para elaborar cada una de ellas. Teniendo en cuenta estos datos, ¿existen diferencias entre los manuscritos o primeras ediciones?, ¿cuáles de ellas han llegado hasta la actualidad por medio de las nuevas versiones?

Se ha elaborado un análisis de los distintos manuscritos autografiados estableciendo una comparativa entre ellos y poniendo en relieve las diferencias entre los mismos. Además, las primeras ediciones alemana, francesa e inglesa han sido piezas clave en dicho proceso, como también las del editor Jan Ekier de la editorial *PWM*, y las del editor Ewald Zimmermann de la editorial *G. Henle Verlag*, siendo las más utilizadas y de referencia en la actualidad. Estas dos últimas no coinciden a la hora de atribuir a Chopin determinadas diferencias existentes en las primeras ediciones, por lo que como conclusión del artículo, se exponen diferentes argumentos que prueban que las premisas tomadas por una de ellas son más correctas que la otra.

Palabras clave: *F. Chopin, Polonesa-Fantasia Op.61, Chopin Manuscritos, piano.*

ABSTRACT

Frédéric Chopin's *Polonaise-Fantaisie Op.61* was composed in the last stage of his life. It was published in 1846 in France, England and Germany by three different publishers: *Brandus & Co.*, *Wessel & Co.* and *Breitkopf & Härtel*. He produced three manuscripts, which were the basis for editing the first three editions. All the Chopin's works until *Op.58* start from a single manuscript, and the three editions were engraved either through handwritten copies or proofs engraved by publisher. However since *Op.59* two or three manuscripts were used for the editions. Could any difference be found between the original and the first editions? Which of them have arrived nowadays within the new versions?

An analysis of the signed manuscripts has been developed, relating them and establishing the discrepancies between them. In this, the German, French and English first editions have been key elements, as well as the Jan Ekier edition published by *PWM* along with the Ewald Zimmerman one published by *G. Henle Verlag*, being the most employed editions these days and central framework in the subject. These two last ones are not coincident when attributing some

differences between the two firsts editions to Chopin, so for the conclusion of the article, different arguments are going to be presented proving that the assumptions took at first are more accurate than the others.

Keywords: *Chopin, Polonaise-Fantaisie Op.61, Chopin Manuscripts, piano*

EDICIONES, EDITORES Y EDITORIALES

El estado de la cuestión se divide en dos grupos fundamentales: El primero, en el que se encuentran dos autores que han estudiado a fondo la vida y la obra de Chopin, Jeffrey Kallberg y Maurice J. E. Brown. En estos artículos se centran en estudiar el proceso editorial del catálogo del compositor. El segundo, formado por escritos que pertenecen directamente a ediciones publicadas de las polonesas y elaborados por los editores editores de las mismas: Jan Ekier y Ewald Zimmermann.

Kallberg (1983a, 1983b) aborda en sus dos artículos los complejos aspectos de la publicación de la obra de Chopin. Para el compositor fue primordial tener el mayor control posible sobre la difusión internacional de su obra, por lo que los derechos editoriales de sus composiciones fueron vendidos a diferentes editores de Francia, Inglaterra y Alemania o Austria, reportándole, además de mayores beneficios económicos, la garantía de que copias no autorizadas llegaran a distribuirse. En esto último, era primordial el constante empeño del polaco en hacer coincidir las fechas de publicación de las diferentes editoriales. A este respecto, Kallberg hace un magnífico seguimiento del catálogo chopiniano dividiendo su trabajo en dos partes: la primera, en la que se refiere a los editores ingleses y franceses, y, la segunda, en la que lo hace sobre los alemanes.

El seguimiento planteado en su segundo artículo se centra en establecer las distintas líneas cronológicas de los documentos elaborados, partiendo del manuscrito primero hasta llegar a las diferentes publicaciones editoriales. Para ello, Kallberg toma como referencia las obras compuestas en torno a la década de 1830, durante la etapa en que Chopin residió en París, sin abordar las obras del último periodo de la vida del compositor.

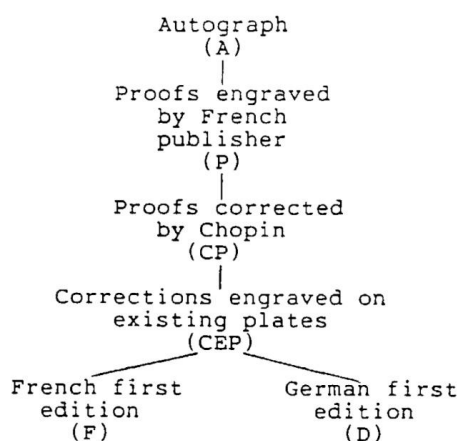


Ilustración 1. Línea editorial M. Schlesinger (Kallberg, 1983b p.797).

En la ilustración 1 podemos observar una de las diferentes alternativas que propone Kallberg. En este caso, el manuscrito autografiado es enviado al editor francés, quien graba una prueba que es corregida por Chopin. Posteriormente, cuando las correcciones retornan al editor, se modifican sobre la primera prueba, es decir, la primera de las planchas grabadas es modificada con las nuevas indicaciones. Esta última versión es la que se utiliza para las ediciones francesa y alemana.

En otro de sus artículos para la revista de la *Sociedad Americana Musicológica*, Kallberg explora el estilo de las composiciones del último periodo de Chopin a través de dos obras: *La Polonesa-Fantasia Op.61* y *la Mazurca en Fa menor*, publicada póstumamente como op.68 n°4. En él elabora

un excelente análisis del proceso compositivo de Chopin y la búsqueda que se produce de nuevas ideas a través de uno de los bocetos que han sobrevivido de la Polonesa-Fantasia Op.61. Así, podemos encontrar diferentes elementos musicales inéditos que se desarrollan y evolucionan hasta lo que hoy día vemos reflejado en la obra. Lo más relevante de todo ello es que Chopin investiga "novedosos elementos formales a través de largos pasajes de material inestable cuya consecuencia nos revela nuevos significados de continuidad musical" (Kallberg, 1985 p.276).

Uno de los trabajos que utiliza Kallberg como base para sus artículos de 1983 es el que realiza Brown (1958) sobre la publicación de la obra de Chopin en Inglaterra. "Saber cómo Chopin publicó su obra en Inglaterra ha sido uno de los enigmas más grandes a los que se han enfrentado quienes estudian la música del compositor" (Kallberg, 1983^a p.552). Son pocos los documentos que nos han llegado hasta hoy de los archivos de la editorial *Wessel & Co.*¹. Todos los manuscritos autografiados, manuscritos copiados o pruebas editoriales que deberían existir se encuentran perdidos. Brown hace una recopilación de muchos de los datos editoriales, fechas de publicación y diferentes errores que cometió Wessel a través de las notas en periódicos y revistas de la época, además de las portadas de las primeras ediciones que se encuentran en la *Biblioteca Británica*.

Ekier (1974) establece los puntos en los que se basa toda su investigación sobre Chopin que desembocó en la reconocida edición integral de la obra². Entre otras cuestiones, divide en tres periodos el proceso editorial de Chopin:

El primer periodo 1830-35 (opp.1-24, 26 y 27), puede ser llamado el de un único manuscrito autografiado.[...].

El segundo periodo 1836-41 (opp.25, 28-41), es el periodo de los grandes copistas: Julian Fontana, [...] o Adolf Gutmann.[...].

El tercer periodo 1842-47 (opp.50-65), es el periodo de diferentes manuscritos autografiados, especialmente dos y en algunas composiciones hasta tres, sirviendo cada uno para una edición en concreto.[...] (Ekier, 1974 p.103).

La colección está dividida en dos volúmenes principales: la *serie A*, en la que se encuentran todas las obras que Chopin publicó en vida, desde el *Rondo en Do op.1* hasta la *Sonata en Sol op.65* para violonchelo, y la *serie B*, donde se encuentran diferentes obras que Chopin nunca publicó, o que publicó en su juventud pero no tienen número de opus.

Tras la aparición del manuscrito autografiado francés de la *Polonesa-Fantasia Op.61*,³ publicado por Eigeldinger (1984) como facsímil, las editoriales de la época empezaron a incorporarlo como fuente documental en sus ediciones, entre ellas la Edición Nacional Polaca⁴, cuyo editor fue Ekier, o la editorial *G. Henle Verlag*, cuyo editor fue Zimmermann (1988). A lo largo del artículo veremos cómo ambos difieren en las conclusiones extraídas.

LAS POLONASAS DE FRÉDÉRIC CHOPIN

A la hora de establecer una periodización de las múltiples etapas de la vida de F. Chopin, diferentes autores coinciden en la dificultad que ello conlleva. Tal y como señala Golab (n.d.), en toda la producción compositiva de Chopin se puede percibir una cierta homogeneidad en su estilo. Esto ocurre sobre todo al compararla con otros grandes autores como, por ejemplo, Beethoven donde sí se pueden delimitar las etapas con una mayor exactitud. Sin embargo, dicha percepción homogénea no contradice el hecho de que existe una clara evolución en su estilo. Las polonasas dan buena muestra de ello pues, entre otras, se encuentran entre aquellas obras que estuvieron presentes a lo largo de toda la trayectoria compositiva de Chopin. Las primeras obras compuestas con tan sólo siete años, de oído y anotadas en papel por su padre Mikołaj fueron la *Polonesa en Solm B.1*, y la *Polonesa en SibM B.3*, ambas de 1817. En ellas podemos observar, "una

¹Editorial fundada en 1823 por Christian Rudolph Wessel en asociación con William Stodart. En 1833 publican la primera obra de Chopin, las *Variaciones para piano y orquesta Op.2*.

²Edición actualmente recomendada en el *Concurso Internacional de Piano F. Chopin*. <http://chopincompetition2015.com/competition-rules>

³Usado por la editorial *Brandus & Co.* para la elaboración de la edición francesa.

⁴*Polskie Wydawnictwo Muzyczne (PWM)*.

auténtica originalidad, modestia y simplicidad infantil"(Tomaszewski, 2003b). La estructura corresponde a la clásica forma de danza donde el tradicional trío está compuesto en el tono del relativo.

Las tres *Polonesas Op.71* corresponden a obras de la adolescencia que fueron compuestas en 1825 y 1828 y publicadas póstumamente. Durante éste período Chopin se encontraba estudiando en el recientemente inaugurado Conservatorio de Varsovia bajo la tutela de Józef Elsner, director de la institución. La primera de ellas probablemente fue compuesta antes del acceso al mismo. Durante estos años compuso obras como el *Rondó op.1*, las *Variaciones en Sib Mayor Op.2* sobre "*La ci darem la mano*" de la ópera de W.A. Mozart, o el *Rondó a la Krakowiak Op.14*. La única obra publicada antes de abandonar su tierra natal en 1830 (con destino a París, a través de Austria primero y posteriormente Alemania) es el *Rondó Op.1* con la editorial *Brzezina*⁵ en Varsovia. Sin embargo, el resto de obras pertenecientes a esta etapa de su vida fueron publicadas años más tarde en Viena, París, Alemania o Londres.

A continuación se muestra una tabla con todas las polonesas conocidas de Chopin, ordenadas cronológicamente según el año de composición.

Opus	Tonalidad	Año de composición	Instrumento
---- (B.1) ⁶	Sol menor	1817	Piano
---- (B.3)	Sib Mayor	1817	Piano
---- (B.5)	Lab mayor	1821	Piano
---- (B.6)	Sol# menor	1822	Piano
Op.71 n°1 (B.11) ⁷	Re menor	1825	Piano
---- (B.13)	Sib menor	1826	Piano
Op.71 n°2 (B.24)	Sib Mayor	1828	Piano
Op.71 n°3 (B.30)	Fa menor	1828	Piano
---- (B.36)	Solb mayor	1829	Piano
Op.3	Do mayor	1829-1830	Piano/Violoncello
Op.22	Mib mayor	1830-1836	Piano/Orquesta
Op.26 n°1	Do# menor	1831-1836	Piano
Op.26 n°2	Mib menor	1831-1836	Piano
Op.40 n°1	La mayor	1838	Piano
Op.40 n°2	Do menor	1838-1839	Piano
Op.44	Fa# menor	1840-1841	Piano
Op.53	Lab mayor	1842	Piano
Op.61	Lab mayor	1845-1846	Piano

Tabla 1. Polonesas de Chopin

La primera de las polonesas compuesta con número de opus es la *Polonesa Brillante en Do Mayor Op.3*, dedicada al Príncipe Antoni Radziwill⁸. Chopin lo conoció en octubre de 1828 cuando a la vuelta de un viaje que efectuó a Berlín fue invitado, dada su fama, por el propio príncipe a su casa en Posen (*Poznań* en polaco) donde interpretó obras de Haydn, Beethoven y Hummel e improvisó sobre otros temas. Un año más tarde, en octubre de 1829, y pocos meses antes de abandonar Polonia, es invitado a la residencia de verano de Radziwill en Antonin, componiendo, en esta ocasión, la *Polonesa Op.3* para violonchelo y piano. La intención principal de la composición era que el Príncipe, que tocaba el violonchelo, y su hija Wanda, que era pianista y había recibido alguna clase de Chopin, interpretaran la pieza. En una carta a Tytus Woyciechowski⁹ del 14 de noviembre del mismo año escribirá: "He compuesto en su casa (Radziwill) un Alla Polacca con violoncelo. Sólo son brillantes efectos de salón para las señoras; quería, ya ves, que la princesa Wanda pudiese aprenderlo" (Cortot, 1986: 49). Dicha polonesa se publicó por primera vez en diciembre de 1831 por Pietro Mechetti en Viena. Años más tarde, en

⁵La única referencia encontrada sobre éste editor se puede ver en: <http://en.chopin.nifc.pl/chopin/institutions/detail/id/1735>

⁶Las primeras polonesas nunca fueron publicadas con número de opus mientras Chopin vivía, por ello se ha utilizado el catálogo de Brown (1972) que las ordena cronológicamente en función de la fecha de composición.

⁷Las tres *Polonesas Op.71* fueron compuestas en 1828 y publicadas póstumamente por A.M. Schlesinger en Berlín y J. Meissonnier en París en 1855.

⁸El príncipe Antoni Henryk Radziwill fue un aristócrata Polaco y Prusiano. Duque Gobernador del Gran Ducado de Posen, provincia autónoma que perteneció al Reino de Prusia.

⁹Tytus Woyciechowski fue un gran amigo de Chopin, el cual le dedicó las *Variaciones en Sib Mayor Op.2*. Gracias a la correspondencia que mantuvieron durante años, conocemos muchos de los detalles de la vida del compositor.

1835, la editorial *Richault* la publicará en Francia y en 1839 será publicada en Londres por la editorial *Wessel & Co.*

El 18 de septiembre de 1830, escribirá nuevamente a Tytus diciéndole que ha comenzado a componer una polonesa con orquesta. Durante su estancia en Viena, meses antes de marchar a París, Chopin termina dicha obra, la *Gran Polonesa Brillante Op.22*. No es hasta el invierno de 1834-1835 cuando será añadido el *Andante Spianato*. El 26 de abril de 1835 será estrenada la obra completa en el Auditorio del Conservatorio Nacional con la Orquesta de la *Sociedad de Conciertos de París*¹⁰. Las primeras ediciones francesa y alemana son publicadas en 1836 por *M. Schlesinger* y *Breitkopf & Härtel*, respectivamente. Junto a ésta, se publican las ediciones de las dos polonesas, englobadas en el *Op.26*. La edición inglesa será publicada en 1840 por la editorial *Wessel & Co.*

El 15 de diciembre de 1838 Chopin, junto a su pareja *George Sand*¹¹, se establecen en la famosa residencia de *Valldemossa*, en Mallorca. Durante su estancia, compondrá obras tan famosas como la *Balada Op.38 en Fa Mayor* o el *Scherzo Op.39 en Do# menor*. Sin embargo, nos centraremos en las obras que compuso en su celda de la Villa, las dos polonesas englobadas en el *Op.40 en La Mayor y Do menor*. La primera de ellas probablemente estuviera compuesta, o al menos hecho el boceto, en el traslado entre París y Barcelona, antes de coger el barco hacia Mallorca. Es la que alcanzó mayor fama, quizás debido a su fuerte carácter, ya que, sin duda alguna, refleja el sentimiento nacionalista polaco que acompañó a Chopin toda su vida, y que, en determinados momentos de la misma, le llevó a decir: "Pero al final de todo hay Polonia espléndida, grande... en una palabra: Polonia. El momento está cerca, pero aún no. Quizás en un mes, quizás en un año..." (Tomaszewski, 2003a). Este opus fue publicado por las editoriales *Breitkopf & Härtel* en Alemania y *E. Troupenas & Co.* en París junto con los opus 35 al 41 en diciembre de 1840. Además, se publicó un mes antes, el 31 de octubre, en Londres bajo el sello de *Wessel & Co.* Es importante resaltar que las dos polonesas están dedicadas a *Julian Fontana*, pianista y compositor, que al igual que Chopin estudió con *Elsner* en el Conservatorio de Varsovia.

La *Polonesa Op.44 en Fa# menor*, la primera de las tres últimas grandes polonesas, abandona la forma tradicional de danza para dar comienzo a la elaboración de composiciones mucho más complejas e innovadoras, tanto formal como tonalmente hablando. Escribe a su editor *Pietro Mechetti*: "Tengo un manuscrito a tu disposición. Es una especie de fantasía en forma de polonesa. Pero la llamé polonesa." (Carta del 23 de agosto de 1841)¹². La edición francesa se publicó en diciembre de 1841 por el editor *M. Schlesinger*. *Mechetti* la publica en enero de 1842, mientras que en Londres *Wessel & Co.* la publica en 1844.

En el verano de 1842, en *Nohant*, Chopin compuso la *Polonesa Op.53 en Lab Mayor*. Además, durante esta temporada también compuso obras como el *Impromptu Op.51*, la *Balada Op.52* o el *Scherzo Op.54*. La polonesa es publicada en Leipzig en noviembre de 1843 por la editorial *Breitkopf & Härtel*, en París el 14 de diciembre de 1843 por *M. Schlesinger* y en Londres en abril de 1845 por *Wessel & Co.*

Opus	Francia	Alemania	Austria	Inglaterra
Op.3	Richault - 1835	-	Mechetti - 1831	Wessel - 1839
Op.22	M. Schlesinger - 1836	Breitkopf - 1836	-	Wessel - 1840
Op.26	M. Schlesinger - 1836	Breitkopf - 1836	-	Wessel - 1837
Op.40	E Troupenas - 1840	Breitkopf - 1840	-	Wessel - 1840
Op.44	M. Schlesinger - 1841	-	Mechetti - 1842	Wessel - 1844
Op.53	M. Schlesinger - 1843	Breitkopf - 1843	-	Wessel - 1845
Op.61	Brandus - 1846	Breitkopf - 1846	-	Wessel - 1846

Tabla 2. Editores y fechas de publicación de las primeras ediciones por países.

¹⁰Orquesta creada en 1828 cuyo primer director fue François-Antoine Habeneck (1828-1848). Estuvo formada hasta 1967, año de su disolución, por alumnos y profesores del Conservatorio Nacional de París. En ese mismo año se formó, a partir de músicos de la *Sociedad de Conciertos*, la Orquesta de París, cuyo director es *Paavo Järvi* desde 2010. Por ella han pasado directores como *C. Eschenbach*, *D. Barenboim* o *H. von Karajan*.

¹¹Pseudónimo de *Amandine Aurore Lucile Dupin*, escritora. Compañera sentimental de Chopin entre 1837 y 1847.

¹²Toda la correspondencia de Chopin se puede consultar aquí: <http://en.chopin.nifc.pl/chopin/letters/search>

El primer documento del que disponemos actualmente en el que se hace referencia a la Polonesa-Fantasia Op.61, aparece en una carta del 12 diciembre de 1845 a su familia, en la que Chopin comenta: "Ahora me gustaría completar la sonata para cello (que no terminará hasta 1847), la Barcarola y algo más que no sé cómo llamar (se refiere a la Polonesa-Fantasia), pero dudo si tendré tiempo, el revuelo ya está comenzando. Se me ha preguntado muchas veces si no me gustaría dar un concierto". El 30 de agosto de 1846, Chopin envió a Franchomme¹³, a través de Delacroix¹⁴, quien visitaba a menudo la residencia de George Sand en Nohant, el manuscrito de la *Polonesa-Fantasia* terminado, junto con el de la *Barcarola Op.60* y los *Nocturnos Op.62*, para las ediciones de París (*Brandus & Co.*) y Leipzig (*Breitkopf & Härtel*). Para la edición de Londres (*Wessel & Co*), Chopin envía otra carta, el mismo día, a Auguste Léo¹⁵ con el manuscrito. La edición francesa se publica el 13 de noviembre al igual que la alemana, aunque de ésta no se especifica día. La edición inglesa es la más temprana de todas, publicándose el 7 de octubre.

Para mayor claridad, se va a establecer una tabla que relaciona los manuscritos, las ediciones y la nomenclatura utilizada para referirnos a ello:

Boceto1	B1	Contiene únicamente una página. En él se pueden observar algunos temas anotados. En la actualidad pertenece al Instituto Fryderyk Chopin de Varsovia.
Boceto 2	B2	Ocho páginas. Es un boceto preliminar al manuscrito. Aparecen diferencias estructurales y tonales respecto a la versión final.
Manuscrito francés	M1	Diez páginas. Contiene muchas correcciones y tachaduras. Pertenece a una colección privada. Durante muchos años se desconoció su paradero hasta que Eigeldinger (1984) lo redescubrió.
Manuscrito alemán	M2	Ocho páginas. Se puede apreciar el sello de la editorial Breitkopf & Härtel. En la actualidad se encuentra en la Biblioteca Nacional de Varsovia.
Manuscrito Inglés	M3	Paradero desconocido.
Primera edición francesa	EF1	Catorce páginas. Publicada el 13 de noviembre de 1846 por la editorial Brandus & Co. en París.
Primera edición alemana	EA1	Dieciocho páginas. Publicada en noviembre de 1846 por la editorial Breitkopf & Härtel en Leipzig.
Primera edición inglesa	EI1	Diecisiete páginas. Publicada el 7 de octubre de 1846 por la editorial Wessel & Co. en Londres.

Tabla 3. Bocetos, manuscritos y primeras ediciones de la *Polonesa-Fantasia Op.61*.

ANÁLISIS DE LOS MANUSCRITOS Y EDICIONES

Se ha elaborado una lista donde se comparan los manuscritos M1 y M2, y las tres primeras ediciones (Serrano, 2016). El proceso a seguir fue el siguiente:

- Búsqueda de diferencias entre los dos manuscritos M1 y M2.
- Búsqueda de diferencias entre los manuscritos y sus respectivas primeras ediciones. (M1 con EF1 y M2 con EF2)
- Búsqueda de diferencias entre las tres primeras ediciones. (EF1, EA1, y EI1).

¹³ Auguste Franchomme fue un violonchelista y compositor francés, íntimo amigo de Chopin, al que este último dedicaría su *Sonata Op. 65* para violonchelo y piano.

¹⁴ Eugène Delacroix fue un pintor francés romántico asociado al movimiento neoclasicista. Está sumamente relacionado con Chopin y George Sand. Él se encargó de pintar gran parte de los retratos existentes de la pareja, Chopin, y la élite cultural parisina de la época.

¹⁵ Auguste Léo fue un banquero de Hamburgo residente en París entre los años 1817 y 1848. Fue mediador entre compositores residentes en París y editoriales alemanas e inglesas. Chopin le dedicó la *Polonesa op.53*.

Manuscritos

Las diferencias entre M1 y M2 son notorias. Es altamente probable que una vez copiado M2 de M1 se hicieran revisiones de los mismos. Pero se llega a muchas contradicciones y es muy difícil esclarecer qué hizo Chopin. Constantemente aparecen elementos en uno y no en otro y viceversa. Dos ejemplos de ello los podemos observar en las **Ilustraciones 2 y 3**.

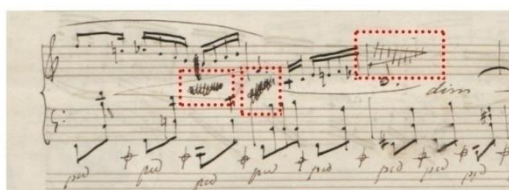
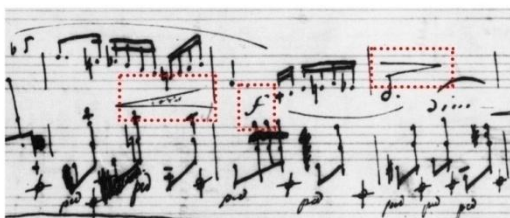


Ilustración 2. M1 Superior - M2 Inferior [cc.120-123].



Ilustración 3. M1 Superior - M2 Inferior [cc.128-129].

Como se puede observar en la **ilustración 2**, los elementos que aparecen destacados en rojo en **M1**, aparecen tachados en **M2**, sin embargo, en la **ilustración 3** ocurre al contrario: los elementos en rojo están ahora tachados en **M1** y no en **M2**. El elemento destacado en azul en la segunda imagen, corresponde a un mismo objeto tachado en los dos manuscritos.

No son los únicos ejemplos de tachaduras, pero es que, además, la mayoría de diferencias ocurren sin que exista una corrección en alguno de los manuscritos, es decir, se producen añadidos de elementos en ambos pero en diferentes lugares.

Primera edición alemana

Tras el análisis, está claro que **EA1** proviene de **M2**. Prácticamente no existen diferencias fundamentales entre los dos documentos, las pocas que hay son correcciones que efectúa la edición alemana de alteraciones obviadas por Chopin, como ocurre, por ejemplo, en el c.16; otra diferencia, que a continuación se explica más detalladamente, es la que se puede encontrar en los cc.27 y 28. Estos compases corresponden al tema principal de la polonesa que aparece en la exposición, y posterior repetición del c.44. En el c.27 de **M2**, se produce una separación de las ligaduras de expresión, de tal forma que la segunda semifrase mantiene el carácter anacrúsico de la primera. En **EA1**, la ligadura de expresión se corta en la primera parte del c.27 y comienza en la primera parte del c.28, dejando libre la última nota del c.27 (mib). Esto no supone, necesariamente, un cambio en el sentido anacrúsico de la frase. Por el contrario, en **EF1** y **M1** sí se produce una clara diferencia en la intención musical. En esta ocasión, la ligadura del c.27 llega hasta el “mib” del final, y comienza de nuevo en la primera parte del siguiente compás, es decir, se rompe completamente el sentido anacrúsico de la frase. En **EI1** se respeta lo escrito en **M2**.

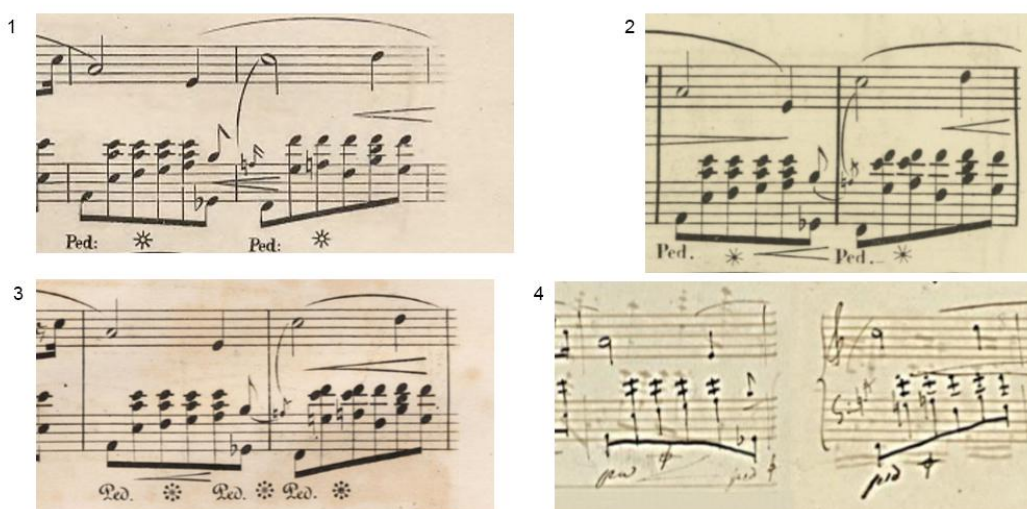


Ilustración 4. [cc.27 y 28]. 1:EI1 2:EF1 3:EA1 4:M2

En los cc.47 y 48 ocurre exactamente lo mismo, pero la escritura de Chopin nos arroja más dudas sobre cómo debemos interpretar el pasaje. Si prestamos atención a **M2**, observaremos que la ligadura de expresión no es habitual:



Ilustración 5. M2 [c.47].

Existe un pequeño corte que separa una pequeña curva en la primera sección de la ligadura y una segunda sección que continúa ascendiendo. Sabemos que Chopin utilizaba pluma para escribir (el bolígrafo es un invento del siglo XX), y que ésta, en las líneas largas, era habitual que se quedara sin tinta, lo que producía un corte entre las dos líneas que le obligaba a mojar la pluma de nuevo. A lo largo de los dos manuscritos **M1** y **M2** se puede observar el fenómeno

pero, en este caso, dicho corte, sumado al trazo de las líneas, denota que la intención musical de Chopin era mantener ese fragmento de forma anacrúsica. **EII** y **EA1** mantienen todo el fragmento ligado y, probablemente, obvian este hecho debido a que es un corte demasiado sutil. Además, en las dos ediciones ya ha quedado más o menos clara la intención anacrúsica de la frase en los cc.27 y 28, por lo que tiene sentido que aquí se siga respetando. **EF1** es la única que difiere del resto, reflejando la misma escritura que en los compases anteriores y siendo fiel a **M1** en ambos casos. Nos encontramos, por tanto, ante dos ideas contrapuestas reflejadas por Chopin en sus dos manuscritos.

Primera edición francesa

En la comparación de **EF1** con su manuscrito de referencia, **M1**, se han encontrado dieciséis lugares donde existen diferencias significativas que describimos a continuación¹⁶:

1. Compás 16: En éste compás aparece un “Sol#” en la última semicorchea de la mano derecha de **EF1**. En **M1** no aparece, siendo el Sol natural. En **M2** tampoco aparece, y en **EII** y **EA1** aparece corregido. Está claro que dicha nota es un descuido de Chopin en los dos manuscritos que los tres editores supieron arreglar.
2. Compás 17: En **EF1** el “Sib” de la melodía debería tener un “becuadro” que sí aparece en **M1**.
3. Compás 52: En **EF1** aparece un “Mi#” en el tercer grupo de semicorcheas de la mano derecha, sin embargo en **M1** es “becuadro”. Todas las demás ediciones coinciden con **M1**.
4. Compás 72: En **EF1** falta un “becuadro” en el “Mi” del acorde de la mano derecha que sí aparece en **M1** y demás versiones.
5. Compás 90: En **EF1** aparece un “Fa natural” en la última semicorchea de la mano derecha. En **M1** y todas las demás ediciones es “sostenido”.
6. Compases 92 y 93: En **EF1** se invierte el orden de algunas notas del acompañamiento de la mano izquierda.

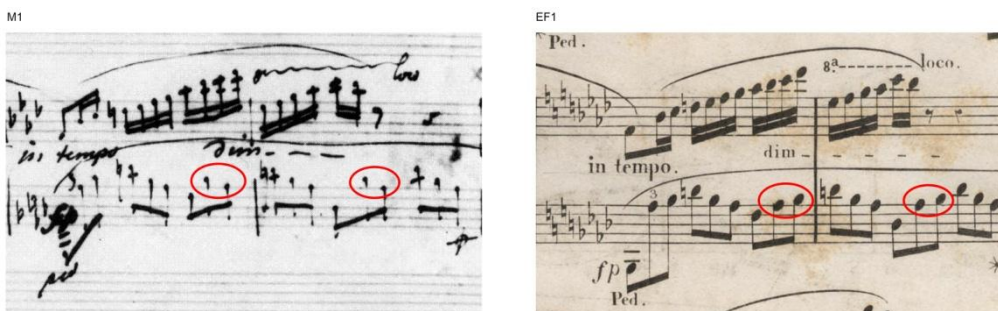


Ilustración 6. M1 izq. [cc.92-93] y EF1 derecha.

7. Compás 113: En **EF1** falta un “bemo” en el “Sol” de la primera corchea de la voz interior de la mano derecha. En todas las demás ediciones aparece.
8. Compás 126: El “Sol” de la mano izquierda no aparece en octavas en **EF1**. De todas las ediciones y manuscritos, es la única que lo hace.
9. Compás 130: En **EF1** falta la pedalización del compás.

¹⁶ Para mayor claridad, se puede acceder a la siguiente página web donde se pueden comparar compás por compás los diferentes manuscritos y ediciones:
<http://www.chopinonline.ac.uk/ocve/browse/>

10. Compás 137: En **EF1** aparecen dos corcheas mientras que en **M1** y todas las demás versiones son negras. Además, en **EF1** las notas de la segunda corchea difieren de las de **M1**.
11. Compases 182-185: En **EF1** los acordes de la mano izquierda aparecen mucho más saturados de notas que en **M1** y el resto de ediciones.



Ilustración 7. [cc.182-185] M1 y EF1.

12. Compás 219: En **EF1**, en el acorde de negras de la mano izquierda falta la nota “Fa”. En **M1** puede parecer que está tachada, debido a que hay tres corcheas posteriores que sí lo están. En **M2**, **EA2** y **EI2** sí aparece dicha nota y las que están eliminadas en **M1**, no.



Ilustración 8. M1 [c.219], EF1, M2 y EA1

13. Compases 226-237: La primera nota de cada seisillo de semicorcheas no aparece destacada en **EF1** (con la plica en la dirección contraria a los seisillos para hacer notar la melodía). Sin embargo, en **M1** sí aparece aunque la plica es demasiado pequeña y la tinta no es tan consistente como en los seisillos.

14. Compás 242: Añade la indicación *forte assai* en **EF1**. En las demás ediciones y manuscritos aparece simplemente una "F".
15. Compás 244: En **EF1**, la tercera corchea de la mano derecha de la voz inferior aparece como "Fa". En todas las demás ediciones y manuscritos aparece como "Mib".
16. Compás 249: En **EF1** aparece la indicación *piú forte*. En las demás versiones aparece un *forzando*.

Primera edición inglesa

Por desgracia **M3** está desaparecido (al igual que todos los manuscritos de las primeras ediciones de Wessel) por lo que no se puede comparar con la primera edición inglesa a la que derivó. En la comparación que se efectuó en Serrano (2016), se observó que las diferencias con **M1** y **M2**, y sus respectivas ediciones, son notorias coincidiendo unas veces con uno u otro indistintamente.

Se ha podido averiguar que en 1870 la editorial *Ashdown & Parry*, sucesora de *Wessel & Co.*, reeditó la colección de las polonasas utilizando la primera edición de dicha editorial inglesa. Podemos suponer que utilizó **EF1** como referencia ya que, tal y como se muestra en el siguiente ejemplo, aparecen cambios que coinciden. Concretamente en los cc.90 y 137.

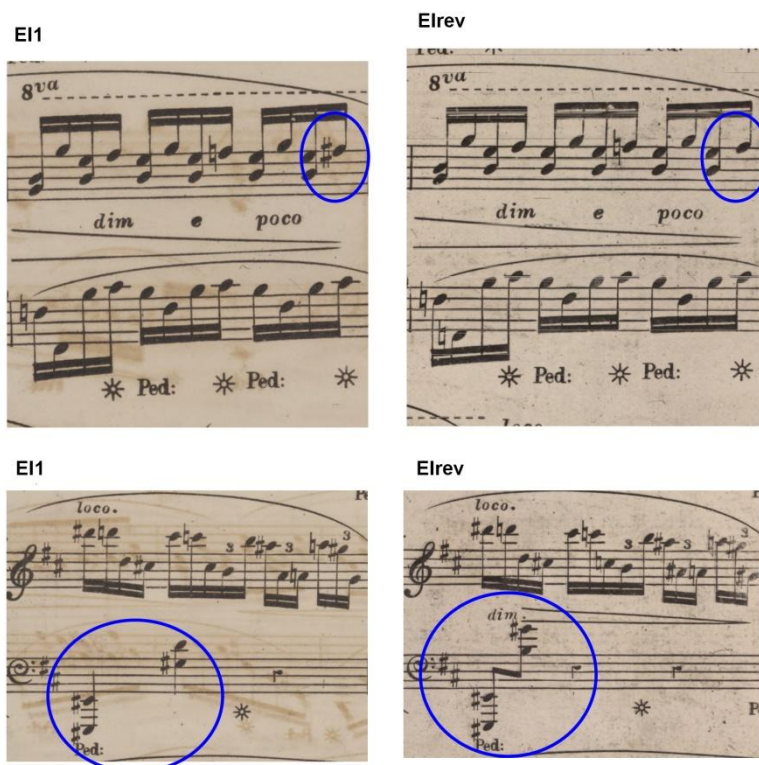


Ilustración 9. [cc.90 (arriba) y 137 (abajo)]. EI1 (izquierda) EI revisada en 1870 (derecha).

CONCLUSIONES

Respecto a la cronología de los manuscritos (**M1** y **M2**), está claro que **M2** es posterior a **M1**. Cuando decimos posterior nos referimos a días o semanas de diferencia pero en ningún caso a un periodo largo de tiempo. Tras el análisis de las diferencias de ambos se pueden identificar en **M2** diferentes descuidos por parte de Chopin. Ello indica que, probablemente, **M2** sea una copia de **M1**. Además, en **M1** hay numerosas correcciones y tachaduras, sin embargo **M2** tiene una escritura sumamente cuidada y limpia.

Probablemente, de todo el catálogo de las obras de Chopin, las ediciones de Jan Ekier¹⁷ son las que más investigaciones de fondo han tenido, además de ser una de las más reconocidas y utilizadas en el ámbito profesional (en el *Concurso Internacional de Piano Fryderyk Chopin* es la edición recomendada para los participantes). La edición basa el texto principal en el manuscrito alemán (**M2**) y, según apunta en los comentarios, se tienen en consideración las correcciones de Chopin introducidas en la edición Francesa (**EF1**) (Ekier, 1974). Sin embargo, tras la elaboración de este trabajo de investigación, se ha encontrado una incongruencia en una de las premisas que expone Ekier: Chopin hizo correcciones sobre la edición Francesa.

Como ya hemos mencionado, Chopin envía los manuscritos **M1** y **M2** a Franchomme el día 30 de agosto de 1946. Además, en la carta del 9 de septiembre es probable que Chopin enviara a August Léo los manuscritos para la editorial Wessel: "Muy querido amigo, me apresuro a enviarte el trato (o tratado) de Wessel antes de su partida a Normandía". Esto se corrobora con la carta que envía de nuevo a Franchomme el día 13 de septiembre, donde afirma que ya ha enviado la copia a Londres. Además, en esa misma carta muestra su indignación porque Brandus se encuentra ausente, y Maho (quien se encarga de contactar con Leipzig) no puede recibir los manuscritos. Si se tuviera acceso a la carta de la que es contestación ésta, probablemente se supiera el motivo de ello. Sea como fuere, ésta es la causa de que la edición inglesa se publicara antes que la francesa y la alemana¹⁸. En otra carta del 22 de septiembre a Franchomme, Chopin le da las gracias por sus gestiones y por enviarle el dinero del pago de la editorial alemana. Sin embargo, parece que hay un retraso con Brandus y Chopin insta a Franchomme a que insista en el pago. El día 9 de noviembre Chopin envía de nuevo una carta a Franchomme desde Nohant, donde se encontraba desde el verano. El contenido de la carta no es relevante para lo que aquí nos ocupa, en ella se mencionan nuevos tratos para la publicación de tres mazurcas, las *Op.63*. Lo que sí importa en este caso es la fecha, ya que el día 13 de noviembre se publica la edición francesa de la *Polonesa-Fantasia Op.61*. La distancia actual entre la residencia de verano de George Sand y el apartamento de Chopin en París se acerca a los 300km. Es muy poco probable que, aunque el compositor pudiera llegar a tiempo para la publicación de la obra, se consiguiera corregir el borrador de la partitura, y que el grabador de las placas de metal hiciera las correcciones oportunas en tan sólo tres días. Por lo tanto, Chopin nunca pudo hacer en persona las correcciones que asume Ekier en su edición. Siendo así, las únicas opciones son: que Chopin hiciera dichas correcciones a distancia, de lo que no hay constancia en su correspondencia salvo una petición a Brandus a través de Franchomme en la carta del 30 de agosto en la que Chopin pide que se le manden las pruebas de la edición, o que Chopin no hiciera ninguna corrección y las pocas diferencias se deban a otro motivo.

En la comparación de **EF1** con su manuscrito de referencia **M1**, se ha obtenido otro dato importante que desmonta la idea de que Chopin hizo correcciones a **EF1**: Prácticamente no hay diferencias entre ambos. Las dieciséis que se han encontrado y que se detallan en el apartado de la primera edición francesa revelan que son todas claros errores editoriales. Afirmaciones como las que establece Ekier (2001 p.13-15) para los cc.92-93, cc.182-185 y c.137 atribuyendo la autoría de los cambios a Chopin, son erróneas.

Además en los comentarios críticos de la edición de *G. Henle Verlag*, se insiste en que es cierto que Chopin pidió dichas pruebas editoriales de la versión francesa en la carta a Franchomme, pero que el compositor "falla a la hora de introducir algún cambio resultante en su corrección" (Zimmermann, 1988 p.150).

Los errores cometidos en **EF1** no sólo han tenido influencia en la edición de Ekier o en la revisión de la edición inglesa de 1870. La primera edición francesa ha sido considerada como versión de referencia para la elaboración de muchas ediciones de la *Polonesa-Fantasia*, como es el caso de la edición de Alfred Cortot de 1939 o la edición de Ignacy Jan Paderewski de 1949, encontrándose en ellas algunos de los cambios erróneos del editor francés. Puede que existan las

¹⁷Fue profesor de la *Academia de Música Fryderyk Chopin* de Varsovia. Ganador del *IIIer Concurso Internacional de Piano Fryderyk Chopin*. Falleció el 15 de agosto del 2014.

¹⁸Más de un mes de diferencia entre ellas, de principios de octubre de 1846 que se publica **EII** hasta mediados de noviembre que se publican **EF1** y **EA1**.

mismas faltas en las obras del mismo periodo, y en especial en las editadas junto con el Op.61 por Brandus & Co., por lo que un futuro estudio y revisión de ellas arroje luz a la cuestión.

REFERENCIAS

- Brown, M. (1958). Chopin and his English Publisher. *Music and Letters*, 39(4).
- Brown, M. (1972). *Chopin: An index of his Works in chronological Order*. (J. Edwin, Ed.) (2° Edition).
New York: DaCapo Press.
- Cortot, A. (1986). *Aspectos de Chopin*. Madrid: Alianza Editorial.
- Eigeldinger, J.-J. (1984). Autographes de Chopin inconnus. Deux Nocturnes op. 48, Polonaise-Fantaisie op. 61. *Revue Musicale de Suisse Romande*, 4, 154–171.
- Ekier, J. (1974). Introduction to the Polish National Edition of the Works of Fryderyk Chopin.
Retrieved April 17, 2016, from http://serwer1374796.home.pl/wp-content/uploads/2013/05/introduction_to_NE.pdf
- Ekier, J. (Ed.). (2001). Critical Commentary. In *Polonaises Opp. 26, 40, 44, 53, 61 - F. Chopin*.
Varsovia: PWM.
- Golab, M. (n.d.). Stylistic change in Chopin's music. Retrieved April 17, 2016, from
http://www.chopin.pl/ewolucja_stylu.en.html#2
- Kallberg, J. (1983a). Chopin in the Marketplace: Aspects of the International Music Publishing Industry in the First Half of the Nineteenth Century: Part I: France and England. *Notes for the Music Library Association*, 39(3), 535–569.
- Kallberg, J. (1983b). Chopin in the Marketplace: Aspects of the International Music Publishing Industry Part II - The German-Speaking States. *Notes for the Music Library Association*, 39(4), 795–824.
- Kallberg, J. (1985). Chopin's Last Style. *Journal of the American Musicological Society*, 38(2), 264–315.
- Serrano, J. (2016). *La Polonesa-Fantasia Op.61 de Chopin: Un estudio de la obra a través de la Édition de Travail de Alfred Cortot*. Conservatorio Superior de Música de Jaén “Andrés de Vandelvira.”
- Tomaszewski, M. (2003a). Polonaise in A major, Op. 40 No. 1. Retrieved April 17, 2016, from

<http://en.chopin.nifc.pl/chopin/composition/detail/id/236>

Tomaszewski, M. (2003b). Polonaise in B flat major. Retrieved April 17, 2016, from

<http://en.chopin.nifc.pl/chopin/composition/detail/page/9/id/1>

Zimmermann, E. (Ed.). (1988). Critical Commentary. In *Frédéric Chopin - Polonaises - Urtext*

Edition (Vol. HN 217, pp. 137–154). Rheinberg: G. Henle Verlag.

FREDERICK THURSTON (1901-1953). EL SONIDO DE CLARINETE POR EXCELENCIA

Cristina Strike Campuzano

Profesora de Clarinete del Conservatorio Superior de Música de Jaén
crisclarinete@hotmail.com

RESUMEN

Frederick Thurston fue uno de los clarinetistas ingleses más influyentes en la historia musical de Inglaterra durante la primera mitad del siglo XX. En su carrera profesional destacó como profesor y pedagogo, músico de orquesta, de cámara y además influyó en los compositores más importantes de la época en el Reino Unido. Entre sus trabajos metodológicos se hallan *The Clarinet. A comprehensive method for the Boehm Clarinet* y *Clarinet Technique*. A pesar de su corta vida estrenó un vasto número de obras, entre otras, algunas compuestas para él. Asimismo, dejó un legado de clarinetistas reconocidos, entre los que se encuentran Gervase de Peyer, Pamela Weston, Sir Colin Davis, Colin Bradbury y Dame Thea King.

Palabras clave: *Frederick Thurston, clarinete, Inglaterra, influencia y sonido.*

ABSTRACT

Frederick Thurston was one of the most influential clarinetist in the music history of England during the first half of the twentieth century. Throughout his professional career he was a professor and a pedagogue, chamber music specialist and orchestral player. Furthermore he was known to have influenced the most important English composers of his time. His tutor works include *The Clarinet. A Comprehensive Method for the Boehm Clarinet* and *Clarinet Technique*. In spite of his very short life, he premiered a large number of works, among them some dedicated to him. In addition, his pedagogy produced a heritage of well known clarinetists, such as Gervase de Peyer, Pamela Weston, Sir Colin Davis, Colin Bradbury and Dame Thea King.

Keywords: *Frederick Thurston, clarinet, England, influence and sound.*

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene su origen cuando la autora, una vez finalizados sus estudios musicales en Londres, comienza a trabajar como profesora de clarinete en los conservatorios de Andalucía. Con frecuencia, encuentra que las programaciones didácticas de clarinete no incluyen, salvo en pocas excepciones, música inglesa o métodos ingleses de técnica para el clarinete. Del mismo modo, una de sus obras favoritas *Fantasy Sonata para clarinete y piano* de

John Ireland¹, escrita y dedicada al clarinetista Frederick Thurston en 1943, resulta totalmente desconocida en el panorama musical del clarinete en España.

Al mismo tiempo, la formación rigurosa de los profesores de clarinete Thea King² y Julian Farrell³ de la Guildhall School of Music and Drama de Londres, y la admiración personal hacia ellos, provocan el interés de estudio que nos conduce de nuevo al clarinetista Frederick Thurston. Por todo lo mencionado, se plantea la siguiente pregunta: ¿Quién fue Frederick Thurston?

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Pocos son los escritos dedicados a Frederick Thurston en particular. Pero sin lugar a dudas, hay que resaltar los trabajos mundialmente conocidos de Pamela Weston⁴. Su primera monografía y posiblemente la más significativa es *Clarinet Virtuosity of the Past* (1971). Este estudio narra, en resumen, la vida de los clarinetistas virtuosos más influyentes de la historia: Beer, Tausch, Stadler, Lefèvre, Hermstedt, Willman, Baermann, Müller, Blaes, Mühlfeld, Klosé, los hermanos Gómez, los Mahons, Lazarus, Charles Draper y por último Frederick Thurston. Aun estando la vida de estos virtuosos resumida por capítulos, este trabajo llega a ser uno de los estudios más completos de siglo XX. Todos ellos influyeron e incitaron, debido a su maestría, a los grandes compositores de la época a escribir para el clarinete y aportaron el prestigio que hoy en día tiene este instrumento. Sin ellos la historia de la música, y en concreto la del clarinete, no hubiera sido la misma.

De nuevo Weston escribe otro libro, *Heroes & Heroines of Clarinettistry* (2008), donde los compositores ingleses Sir Charles Villiers Stanford⁵ y John Ireland, y el clarinetista Frederick Thurston son protagonistas de dos de sus capítulos. En estas líneas se cuentan las curiosas anécdotas ocurridas en el transcurso de la dedicatoria de las obras escritas para clarinete y para el virtuoso Thurston.

Dame Thea King y Colin Bradbury⁶ son los próximos autores de un *booklet* que tributa el Centenario del nacimiento de Thurston. *Frederick Thurston 1901-53: A Centenary Celebration* (2001) desarrolla algunas de las experiencias vividas del clarinetista inglés aportando fotos y una carta manuscrita del compositor John Ireland.

Su inesperada corta vida se desarrolla entre en el Royal College of Music de Londres y la BBC Symphony Orchestra, la cual nos lleva a directores de orquesta como Sir Adrian Boult⁷ (1973) o

¹ John Nicholson Ireland (1879-1962) pianista y compositor inglés.

² Dame Thea King (1925-2007). Clarinetista y pianista inglesa. Profesora de el Royal College of Music (1961-1987) y de la Guildhall School of Music and Drama. OBE (Order of the British Empire) en 1985, DBE (Dame Commander of the Most Excellent Order of the British Empire) en 2001. En 1943 consigue una beca para entrar como alumna en el Royal College of Music, Londres, con Arthur Alexander (piano) y Frederick Thurston (clarinete) con el cual se casaría diez años más tarde. Dame Thea King fue uno de los músicos más queridos de Gran Bretaña.

³ Julian Farrell: clarinetista inglés. Profesor de la Guildhall School of Music and Drama desde 1985. Ha pertenecido a la Orquesta de St. Martin in the Fields durante más de 25 años. Se considera uno de los clarinetistas más a reconocidos de Londres.

⁴ Pamela Weston (1921-2009): clarinetista, profesora, musicóloga y escritora inglesa. Estudió con Frederick Thurston al cual ella debe su entusiasmo hacia el clarinete. Fue profesora de la Guildhall School of Music desde 1951 hasta 1969. En 1965 decidió dejar su vida profesional de solista para escribir y dar clases. Pamela Weston ha sido editora y arreglista de numerosa música para clarinete. Ha contribuido con un gran número de artículos y críticas para las revistas musicales *The Musical Times*, *Music and Letter* y *Music Teacher*.

⁵ Sir Charles Villiers Stanford (1852-1924): Compositor irlandés. Fue profesor de composición en el Royal College of Music de Londres. Entre sus alumnos más destacados nos encontramos a Gustav Holst, Ralph Vaughan Williams, John Ireland, Frank Bridge y Herbert Howells.

⁶ Colin Bradbury: Clarinetista inglés alumno de Frederick Thurston. Fue solista de la BBC durante treinta y tres años donde disfrutó especialmente los años con Pierre Boulez a la batuta. En 1997 funda "Lazarus Edition" con la cual está sacando a la luz obras de clarinete desconocidas. Muy entusiasta de la música contemporánea y volcado con la música de cámara y obras como solista.

⁷ Adrian Boult (1889-1983): Director de orquesta inglés. Fue muy influyente en la vida de Frederick Thurston.

Sir Thomas Beecham⁸ (Lucas, 2008) y a compañeros de profesión como Basil Tschaikov (2009), los cuales en sus biografías y monografías dedican varias líneas a la calidad interpretativa y personal de Frederick Thurston.

En 1954, nos encontramos con el primer estudio en el tiempo sobre el clarinete en Inglaterra, *The Clarinet. Some Notes upon its History and Construction by F. Geoffrey Rendall*⁹. Como bien menciona el autor en el prefacio, es una obra para cubrir la necesidad de conocer la historia del instrumento en su lengua materna, el inglés, ya que en aquel entonces no se conocía mucho acerca de la evolución del mismo. Este clarinetista amateur dedica gran parte de su obra a la organología y la relación del clarinete con el país anglosajón.

Y por último, destaca la tesis doctoral realizada por el Dr. Spencer Simpson Pitfield: *British music for clarinet and piano 1880 to 1945: Repertory and performance practice* (2000) considerándose una investigación fundamental y minuciosa sobre la música inglesa escrita específicamente para clarinete y piano, la cual aporta datos de importancia sobre discografía, repertorio y aspectos interpretativos de las obras analizadas y estudiadas.

METODOLOGÍA

Para la realización y comprensión de este trabajo se ha utilizado principalmente la metodología cualitativa:

[...] cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos y otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamiento, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados, pero el análisis en sí mismo es cualitativo. (Tojar, 2006, p.146)

La falta de documentos dedicados a Frederick Thurston nos ha puesto en la tesitura de utilizar fundamentalmente la entrevista como técnica principal de esta investigación. En el proceso, nos hemos encontrado con dos situaciones opuestas: al ser la fecha de fallecimiento 1953, son escasas las fuentes directas con el clarinetista. Asimismo, su mujer Dame Thea King, muere en 2007, lo cual hace mucho más complicado la recopilación de documentación. Sin embargo, la herencia construida por parte de Frederick Thurston a lo largo de su vida ha permitido la transmisión de información y conocimientos de generación en generación de clarinetistas. Por ello, en un primer lugar se ha contactado con alumnos directos de Thurston. Este es el caso del clarinetista Colin Bradbury que estudió con Thurston el último año de vida de este. Afortunadamente, su amistad con Thea King hizo que ella le transmitiera toda la documentación personal de su marido para la realización del homenaje dedicado al centenario del nacimiento de Thurston en 2001 celebrado en el Royal College of Music en Londres. Otro alumno directo digno de mencionar es el famoso oboísta inglés Neil Black, alumno de Thurston en la National Youth Orchestra en 1948. Posteriormente se ha contactado con compañeros de alumnos directos. De esta forma, Thea King ha sido el eje vertebrador de la búsqueda. Los clarinetistas que han participado en la aportación de información han sido: Julian Farrell, Joy Farrall¹⁰, Michael Harris¹¹ y Janet Hilton¹². La realización de estas entrevistas ha favorecido el descubrimiento y la aclaración de factores

⁸ Sir Thomas Beecham (1879-1961): director de orquesta inglés. Conocido por su relación con la London Philharmonic Orchestra y la Royal Philharmonic Orchestra. Fue una de las figuras más destacadas y musicalmente más influyentes del siglo XX en Gran Bretaña.

⁹ F. Geoffrey Rendall (1890 -1952): clarinetista amateur y bibliotecario profesional. Trabajó en el British Museum. Su libro sobre el clarinete (1954) sigue siendo referencia actual para las investigaciones.

¹⁰Joy Farrall: Está considerada una de las clarinetistas inglesas más influyentes del momento. Es profesora de clarinete en la Guildhall School of Music and Drama de Londres y Clarinete solista de la Britten Sinfonía.

¹¹Michael Harris: Clarinetista inglés. Ha sido miembro de la English Chamber Orchestra y de la Philharmonia Orchestra. En 1980 se interesa por el clarinete clásico, con el cual realiza diversas grabaciones. Es profesor de clarinete en el Royal College of Music de Londres.

¹²Janet Hilton: Solista internacional de renombre. En la actualidad es profesora de clarinete y Jefa del Departamento de viento madera del Royal College of Music de Londres.

relevantes de la vida del virtuoso y ha servido para atestiguar la contribución de Frederick Thurston en la historia del clarinete. De esta misma forma, conocer las vivencias y trayectorias de los entrevistados ha contribuido gratamente en la comprensión del contexto musical.

Igualmente, se ha recurrido a una extensa bibliografía, discografía, partituras, cartas personales, medios visuales, videos y fotografías, las cuales han ofrecido particularidades de interés a la investigación. Las revistas y medios de comunicación de la época han sido cruciales para ubicar y obtener reacciones críticas y comentarios sobre este instrumento en el s. XX. Durante 1901 y 1953 ya existían importantes revistas especializadas que contribuían al desarrollo y propagación de la vida cultural y musical de la época: *Notes, Music & Letters, The Musical Times, The Times* y *The Penguin Music Magazine*.

CONTEXTO HISTÓRICO MUSICAL DEL CLARINETE EN INGLATERRA

Muchos son los clarinetistas internacionales que influyeron en la historia del clarinete en Inglaterra durante el siglo XIX, pero hay nombres que destacaron por encima de otros consiguiendo para este instrumento la popularidad perdida desde hacía muchos años. Uno de ellos es el del clarinetista alemán Richard Mühlfeld (1856-1907), llamado por el compositor Johannes Brahms “Meine Primadonna” (Weston, 1971). Las numerosas visitas realizadas por el virtuoso alemán entre 1895 y 1907 al país anglosajón, realzaron de nuevo el interés por el clarinete como instrumento solista e instrumento fundamental en la plantilla de la orquesta. Su primer concierto en Inglaterra tuvo lugar el 24 de Junio de 1895 en St. James’s Hall donde se interpretaron por primera vez en este país las Sonatas dedicadas para él de Johannes Brahms.

Otros dos virtuosos del clarinete que dejaron huella fueron los hermanos Gómez. Su gran aportación a este país fue la consolidación del sistema Boehm¹³. Después de terminar sus estudios en París con Cyrille Rose (1830-1902), los dos sevillanos Manuel (1859-1922) y Francisco (1866-1938) decidieron asentarse en Londres, donde llegaron a ser los pioneros de las mejores orquestas del momento como primer clarinete y clarinete bajo respectivamente. Manuel se negaba a utilizar el clarinete en La, y ante el asombro de los oyentes transportaba todas las partituras escritas para clarinete en La con el clarinete en Sib. Su dominio del instrumento era excepcional. Varios fueron los compositores que escribieron para ellos, en especial para Manuel, como es el caso de Percy Pitt y su *Concertino en Do menor*¹⁴, *Lorito Caprice*¹⁵ escrito por su hermano Francisco Gómez y de Edward German *Album Leaf*¹⁶ entre otros. Los Gómez se ganaron una sobresaliente popularidad. Entre sus amigos íntimos se pueden nombrar a Henry Selmer de París y el célebre director de orquesta inglés Sir Henry Wood.

La tradición inglesa de utilizar los clarinetes con unas características específicas¹⁷ comienza con Henry Lazarus (1815-1895). Este clarinetista inglés llega a ser uno de los músicos de mayor influencia en la vida musical y en la enseñanza en este país. Fue profesor de la Royal Academy of Music (1854-1894), y primer profesor del recién inaugurado Royal College of Music en 1882. A partir de 1858 es invitado de manera esporádica como profesor del Kneller Hall de Londres. Este clarinetista destaca por sus interpretaciones de música de cámara ya que, por aquel entonces, los conciertos como solista o las sonatas no formaban parte del repertorio habitual. En 1860 interpreta el Quinteto para clarinete y cuarteto de cuerdas de Mozart causando estas reacciones en el periódico *Monday Pops*: “It was in all respects superb, this gentelman – not only the most

¹³ Sistema incorporado primero en la flauta y posteriormente al clarinete. Inventado por Theobald Boehm (1794-1881). Actualmente es el sistema para clarinete más utilizado mundialmente. Aplicado al clarinete por Klosé y el constructor Auguste Buffet entre 1839-1843.

¹⁴ Manuel Gómez estrena mundialmente el Concertino op. 22 de Percy Pitt el sábado 9 de Octubre de 1897 en el Queen’s Hall de Londres.

¹⁵ Lorito fue estrenada por primera vez por Manuel Gómez el 10 de Septiembre de 1898 en los conciertos “Promenade” en el Queen’s Hall de Londres.

¹⁶ The Song without Words o ‘Album Leaf’ (llamado originalmente) fue interpretado por primera vez en los conciertos “Promenade” en septiembre de 1898 por el clarinetista Manuel Gómez.

¹⁷ Lazarus agrandó los taladros de sus clarinetes habituales a la medida de 15.1 mm.

finished master of the instrument in England, but (although and Englishman) probably in Europe [...]” (King & Bradbury, p.12). También en 1860 a Lazarus se le presenta la posibilidad de conocer los nuevos clarinetes con el sistema Boehm provenientes de Francia. Lazarus ve claramente las posibilidades inmensas de estos nuevos instrumentos, sin embargo elige continuar con sus clarinetes del sistema Albert¹⁸. En 1881 presenta su *New and Modern Method for the Albert – and Boehm System Clarinet* donde recalca la importancia de la posición corporal y la manera de comportarse en el escenario¹⁹. Lazarus continúa subiéndose a los escenarios hasta el final de sus días. Siguiendo la estela de Lazarus y dignos de mencionar, fueron los clarinetistas George Clinton (1850-1913) y Julian Egerton (1848-1945).

El sucesor y alumno de Henry Lazarus, Charles Draper (1869-1952), es conocido como el abuelo de los clarinetistas ingleses. Su entrada profesional como solista coincide con la introducción en Inglaterra de las obras de Brahms en 1895. Sin lugar a dudas, su sonido y su personalidad humilde hicieron de este músico uno de los más prestigiosos de su país:

British Musicians alive today who heard both Mühlfeld and Draper play are unanimous in declaring the latter the finer of the two. The late Vaughan Williams was of this opinion also, [...] Draper brought out the true quality of the clarinet. The opulence and yet mellowness of Draper’s tone endearer him to Sir Edward Elgar, who inscribed his name in his scores, whenever important clarinet passages occurred. (Weston, 1971, p.264)

Draper cambia del sistema Albert de clarinetes, utilizado por sus profesores, al sistema Boehm, debido a la influencia y demostración de destreza de Manuel Gómez. Es profesor de la Guildhall School of Music and Drama, del Royal College y el Trinity College de Londres desde 1895 a 1940, donde enseña a los alumnos destacados Frederick Thurston y Pauline Juler, a los cuales también les instruye en el recién introducido sistema de clarinetes francés. Desgraciadamente no dejó ningún trabajo metodológico para el clarinete, pero sí varias grabaciones donde se aprecia su sonido tan característico. Al igual que los grandes virtuosos mencionados por Pamela Weston (1971), Draper inspiró a varios compositores de su época: Elgar, Standford, Charles Lloyd y Sir Arthur Bliss.

FREDERICK THURSTON (1901-1953)

La vida musical que existía en la ciudad de Oxford durante la primera mitad del siglo XX era un reclamo para los músicos más destacados del momento. Sin ser consciente de ello, Frederick Thurston realiza sus estudios de primaria en esta ciudad, donde comienza su actividad musical a los nueve años de edad, tocando con una orquesta amateur dirigida por Dr. Hugh Allen²⁰. El joven clarinetista no tardó en sobresalir y al poco tiempo Adrian Boult, que estudiaba en la escuela Christ Church de Oxford, no dudó en aconsejarle que se dedicara al clarinete. Y así lo hizo.

Posteriormente, a los 19 años, Frederick Thurston consigue una beca para estudiar bajo la tutela de Charles Draper en el Royal College of Music de Londres. Su llegada a esta institución coincide con innovaciones en la misma debido a un cambio de dirección. La prestigiosa escuela comienza a organizar series de conciertos en los que se pretendía dar a conocer y ensalzar la música inglesa del momento. Los compositores ingleses fueron contratados para ensayar e interpretar sus obras con orquestas profesionales y con la orquesta de la escuela, a la cual pertenecía Thurston. “Jack”, como lo llamaban sus amigos no tardó en aprovechar esta oportunidad. El 9 de marzo de 1922 interpreta el concierto para clarinete y orquesta de Sir

¹⁸ Sistema de digitación desarrollado por Eugène Albert (1816-1890) (Bruselas). En Inglaterra empiezan a ser conocidos a partir de 1848, llamado también Sistema Simple.

¹⁹ “When performing before an audience, bear a calm appearance, emit sounds without showing difficulties that have to be overcome, and it will greatly impress those around you with the apparent facility of your execution” (Harris, 2011, p.20).

²⁰ Dr. Hugh Percy Allen (1869-1946): Fue uno de los músicos más importantes relacionados con la música inglesa en la primera mitad del siglo XX. Fue organista desde los once años, director de coro y orquesta. A finales de 1918 fue nombrado director del Royal College of Music de Londres.

Charles Villiers Stanford con la New Queen's Hall Orchestra dirigida por Michael Wilson y, tres semanas después, bajo la batuta de Adrian Boult²¹. El compositor, que presenció el primer concierto, se apresuró en escribirle una carta personal agradeciéndole su interpretación²². De semejante manera, las críticas de los periódicos locales y nacionales no dejaron de cesar (*Daily Telegraph*): "Mr Frederick Thurston's playing of the clarinet could not have been better. It was pure delight to hear him, and it left one wondering where there was any mood which he could not express on his instrument" (King & Bradbury, 2001. p.3). Este fue el comienzo de una de las carreras más influyentes de la historia del clarinete en Inglaterra.

Durante los años veinte, fue invitado para tocar con las orquestas más importantes de Londres como la Royal Philharmonic, Orchestra of Covent Garden y la recién estrenada BBC Wireless Orchestra en 1923.

En 1930 los fracasos de unos y las ambiciones de otros por conseguir una orquesta en Londres con unas características específicas²³ y de calidad comparable al estándar de las orquestas europeas, hacen que se cree la BBC Symphony Orchestra. Sir Adrian Boult es nombrado director musical y director titular de la nueva corporación, al cual se le concede la autorización de elegir a los músicos solistas de cada instrumento. Entre ellos, Boult elige a Frederick Thurston y este, sin dudar, acepta el ofrecimiento. El éxito de la nueva BBC pronto surge gracias al estándar de los músicos y al de la genialidad de su director en aportar al público repertorio nuevo, no escuchado anteriormente. El debut acontece el 22 de Octubre de 1930 en el Queen's Hall de Londres. El periódico *The Morning Post* escribe: "The BBC players covered themselves with glory, and Mr Thurston and Mr Brain especially I make my deepest bow" (King & Bradbury, 2001, p.5).

Aparte de los conciertos programados con la orquesta, Thurston ofrece innumerables conciertos de música de cámara y como solista, siempre recibiendo las mejores críticas por parte de la prensa de la época. Basil Tschaikoff dice así en su libro (2009, p.205): "and for many years afterwards the only opportunity to hear the Mozart Clarinet Concerto was when Frederick Thurston played it each year at the Proms with the BBC Symphony Orchestra, of which he was principal clarinet". Asimismo, realiza varias grabaciones de música inglesa y, como novedad durante esos años, la ejecución de numerosas retransmisiones en directo con ensembles de cámara. *The Musical Times* anuncia así la retransmisión de una de las interpretaciones de Frederick Thurston: "Arthur Bliss's Clarinet Quintet will be broadcast on the National wave-length during an evening concert on April 25. The players will be those who recently gave the first performance of the work- Mr. Frederick Thurston and the Kutcher Quartet" (Radford, 1933, p.370). Después del éxito conseguido con el estreno del quinteto de Bliss, Decca contrata a Thurston y al Quartet Kutcher para grabar la obra (King & Bradbury, 2001).

No son muchas las grabaciones de audio producidas por Thurston a lo largo de su vida, ya que detestaba realizarlas, a diferencia de su contemporáneo Reginald Kell. Su personalidad le inducía a crear un ambiente atrayente en sus interpretaciones en vivo, al contrario de lo que sentía en las monótonas sesiones en el estudio. Según Julian Farrell:

La escasez de grabaciones ha sido una de las causas de desconocimiento de Frederick Thurston en la actualidad. [...]Sin embargo, gracias a la perseverancia y tesón de su mujer Thea King sus obras metodológicas y la música inglesa escrita para él se mantienen viva. (J. Farrell, comunicación personal, 30 de enero de 2015)

Durante estos años, el clarinetista Charles Draper deja su puesto como profesor de clarinete del Royal College of Music de Londres y en 1934²⁴, Thurston es nombrado su sucesor, posición

²¹ Una vez que Dr. Hugh Allen (pocos años más tarde Sir Hugh Allen) es nombrado Director del Royal College of Music, propone a Adrian Boult crear una clase de dirección y ser asistente de Sir Charles Stanford para dirigir a la orquesta.

²² El compositor irlandés Stanford escribe la carta de agradecimiento el 26 de Marzo de 1922.

²³ La BBC se basaría en una orquesta estable, sin suplentes, a cambio de salarios más altos en comparación con el resto de las orquestas existentes.

²⁴ Pamela Weston, Malcolm Macdonaldy y Andrew Smith mencionan en sus escritos que el nombramiento de Frederick Thurston en el Royal College of Music se produjo en 1930. Sin embargo, en el "booklet" dedicado a su

que ocupará hasta sus últimos días. La personalidad y la forma de sentir la música de Frederick Thurston capturan el interés de sus alumnos desde el primer momento. Su entrega y conocimiento hacían de sus clases un momento irrepetible. La dedicación hacia los alumnos era indiscutible. Durante la II Guerra Mundial, la BBC fue trasladada a Bedford²⁵ y según Thea King (King & Bradbury, 2001), Thurston continuaba viajando a Londres para dar clases a sus alumnos, a pesar de los inconvenientes del conflicto bélico. Sir Colin Davis, Lady Mackerras (Judy Wilkins), Sidney Fell, Bernard Walton, Colin Courtney, Colin Bradbury y Dame Thea King, fueron algunos de los clarinetistas que estudiaron con Mr. Thurston en el Royal College of Music, la mayoría de ellos grandes nombres en el panorama musical del momento. El conocido clarinetista Gervase de Peyer alumno de Thurston durante los años 1943-44 y 1946-48 lo describe de esta forma:

For me, he was an inspiration. I particularly enjoyed his sensitive and sincere respect for the composers of fine music. I found in him a performer who had virtuosity to spare but also an infallible mixture of alert temperament and both instinctive and cultivated good taste. (King & Bradbury 2001, p. 29)

En 1939, Thurston publica junto a Alan Frank: *The Clarinet. A Comprehensive Method for the Bohem Clarinet*. Y en 1947 escribe tres volúmenes llamados “*Passage Studies*” los cuales siguen siendo utilizados en la actualidad.

Después de la guerra, la vida musical en el país vivió un resurgimiento. Muchos solistas dejaron sus puestos para seguir de forma independiente la práctica musical (free-lance) y así poder participar sin restricciones²⁶ en todos los conciertos posibles. Ese fue el caso de Thurston. En 1946, los continuos compromisos musicales y las exigencias por parte de la BBC Symphony Orchestra de no poder ser sustituido, llevan a Frederick Thurston a declinar el contrato con la orquesta para dedicarse libremente a crecer como músico. Es entonces cuando su compromiso con la música inglesa y la relación con los compositores resultan incuestionables. Durante estos años, sigue participando con orquestas de excelente nivel como la London Symphony Orchestra, la Royal Opera y la London Chamber Orchestra. En 1948, Walter Legge²⁷ le propone formar parte de la recién creada Philharmonia Orchestra y trabajar con directores de la talla de Karajan y Toscanini. Thurston acepta el ofrecimiento. Sin embargo, en los cuatro últimos años de su vida, manifestó una mayor preferencia por la música de cámara y la interpretación como solista.

Su afamada carrera lo lleva a ser invitado como preparador de la sección de viento madera de la recién creada National Youth Orchestra de Inglaterra en 1948. Thurston será reclamado hasta 1953, año en el que fallece debido a un cáncer de pulmón. Los alumnos presentes en los primeros encuentros de esta joven orquesta, Colin Bradbury y Neal Black (N. Black, comunicación personal, 29 de enero de 2015), coinciden en alabar la rigurosidad y la preparación con la que Thurston asumía estos encuentros, sentándose entre ellos en la sección de viento madera y aportando inspiración y conocimiento al conjunto. Curiosamente, Julian Farrell y Joy Farrall, compañeros de Dame Thea King a su vez, describen de igual forma el comportamiento ejemplar esta gran intérprete como miembro de la English Chamber Orchestra. Entre las numerosas actividades organizadas por la National Youth Orchestra se encontraban los *evening concerts* protagonizados por los profesores invitados. El interpretado por Frederick Thurston fue uno de esos conciertos que no se olvidan como bien describe Colin Bradbury:

And it was at one of these, given by Thurston, that Malcolm Arnold's Sonatina, still in manuscript, had an early, if not the first performance. He introduced us to John Ireland's

persona, editado por Thea King (su esposa) y Colin Bradbury (2001), dejan claro que entró a formar parte de esta institución en 1934.

²⁵ La BBC fue trasladada a Bedford en 1941. En 1945 después de muchas controversias entre los músicos y la gerencia de la orquesta vuelven a Londres.

²⁶ La cláusula 10 del contrato de la BBC prohibía aceptar trabajo fuera de la orquesta sin el permiso de la misma. Esta autorización debía ser concedida seis semanas antes del acontecimiento.

²⁷Walter Legge (1906-1979): Famoso productor discográfico de música clásica para la firma EMI. Fundador de la Philharmonia Orchestra.

Fantasy- Sonata, and I remember the sound, new to me, of a top B flat when he played the Hillandalle Waltzes of Victor Babin. (King & Bradbury, 2001, p.34)

El 30 de enero de 1949, Frederick Thurston es invitado por el British Council para realizar un tour en solitario por la antigua Yugoslavia y Bulgaria. Este acontecimiento lo convierte en uno de los primeros solistas en efectuar este tipo de actividades fuera de Inglaterra. La tardanza de confirmación de las fechas de los conciertos hizo poner en cuestión el proyecto, sin embargo la perseverancia de Thurston consiguió que fuera todo un auténtico éxito: “His playing made a tremendous impression on the guests, but equally impressive in some respects was his technical talk with the musicians, both students and professionals...” (King & Bradbury, 2001, p.10).

Su musicalidad y su sonido indiscutiblemente claro y puro llamaron la atención de todo el que lo escuchaba o compartía escenario con él. Su ídolo, Toscanini remarcó en un ensayo con la Philharmonia Symphony Orchestra acerca de Thurston: “that is a great artist! He plays with the accents of a human voice!” (Dyment, 2012, p.221). De hecho, Thurston dijo: “I can never think of woodwind playing without relating it to singing, the human voice” (Smith, p.9).

Esta cualidad característica se debía en parte a la herencia de su profesor Charles Draper, del cual varios compositores y músicos quedaron prendidos. Por otro lado, Frederick Thurston fue el primero de los grandes clarinetistas en utilizar el modelo específico de clarinetes 10-10's de Boosey and Hawkes. Estos clarinetes se caracterizaban por tener una perforación de 15.24 mm, considerada de las más anchas entre los clarinetes sopranos. Los mismos fueron construidos para igualar la fuerza de los instrumentos de viento metal y así adaptarse a las grandes salas de concierto donde un sonido pequeño se perdía. Años después, Jack Brymer²⁸ y Gervase de Peyer²⁹ utilizaron estos modelos.

Durante sus últimos años de vida Thurston no cesó de apoyar la música inglesa. En uno de sus artículos *The clarinet and its music* (1948) reivindica las cualidades del instrumento y la necesidad de tener más música escrita para el clarinete. Asimismo, el magnetismo que Thurston desprendía tanto en persona como en las salas de concierto, hizo que la mayoría de los compositores distinguidos del momento escribieran para él.

Muchas son las cartas manuscritas enviadas al clarinetista por parte de músicos destacados. Entre ellas se encuentran las del compositor John Ireland, el cual le escribe así:

If you find you really like the work, I shall be happy to dedicate it to you, as it is your playing which led me to write for your instrument. And I have heard some good clarinet playing- Mühlfeld in my early days made a sensation here and in his time Charlie Draper was remarkable. So I am in a position to appreciate your playing and what it means to music [...].” (Weston, 2008, p.158)

Frederick Thurston acepta la dedicatoria y en enero de 1944 interpreta por primera vez *Fantasy Sonata* junto con el pianista Kendall Taylor en Wigmore Hall (Londres). Días más tarde, el 6 y 17 de Febrero se retransmite en directo la interpretación del clarinetista acompañado por el propio compositor Ireland. Las críticas recibidas no podían ser mejores.

Gerald Finzi (1901-1956) compone en 1949 uno de los mejores conciertos para clarinete y orquesta de cuerda del siglo XX. En un principio, Finzi pensó en Pauline Juler³⁰, para su dedicatoria, sin embargo, Juler decide dejar los escenarios. Es por ello que el compositor contacta con Thurston para la revisión y el estreno de la obra. Thurston recibe hasta tres veces el manuscrito de la partitura. No obstante, según Smith (1987, p. 20): “Thurston always held the view that performers should not inhibit a composer’s imagination by “advising” or “suggesting”

²⁸ Jack Brymer (1915-2003): clarinetista inglés considerado por la revista *The Times* uno de los líderes clarinetistas ingleses del s. XX. Escribió varios libros dedicados al clarinete.

²⁹ Gervase de Peyer (1926): clarinetista inglés. Estudió con Frederick Thurston en el Royal College of Music de Londres. Fundador de Melos Ensemble. Solista de la London Symphony Orchestra desde 1956 hasta 1973.

³⁰ Pauline Juler (1914-2003). Clarinetista inglesa. Alumna de Charles Draper. Interpretó, sin estar terminadas las Bagatelas de Finzi, obra escrita para ella. Cuando el compositor culmina la obra, ella decide no volver a tocar el clarinete debido a motivos personales. Frederick Thurston es el primero en estrenar las *Cinco Bagatelas* de Gerald Finzi escritas para clarinete y piano.

how they might write for the instrument". En 1949, junto con la London Symphony Orchestra, Thurston estrena el concierto en el Three Choir Festival en Hereford.

Además de las obras mencionadas con anterioridad, Frederick Thurston estrena mundialmente los siguientes trabajos: *Concierto para clarinete y orquesta* de Alan Rawsthorne (1936) y *Cuarteto para clarinete y cuerdas* (1948), *Concertino para clarinete y orquesta de cuerda* de Elisabeth Maconchy (1945), *Concierto para clarinete y orquesta* de Iain Hamilton (1951), *Sonata para clarinete y piano* de Arnold Bax (1934), *Sonata para clarinete y piano* de Herbert Howells (1949), *Concierto n°1 para clarinete y orquesta* de Malcolm Arnold (1948), entre otras.

De la misma forma, Thurston no sólo presenta obras inglesas, sino que realiza las primeras interpretaciones en Inglaterra de las obras más conocidas del repertorio para clarinete de compositores extranjeros: *Contrastes* de Bela Bartok (1942), *Duet Concertino* de Richard Strauss para clarinete y fagot (1949), el *Concierto para clarinete y orquesta* de Darius Milhaud (1947), el *Concierto para clarinete y orquesta* de Paul Hindemith (1951), el *Concierto para clarinete y orquesta* de Aaron Copland (1951) y el *Concierto para clarinete y orquesta* de Carl Nielsen (1952). Inesperadamente en octubre de este mismo año se le extrae un pulmón debido a su enfermedad. Pocos meses después vuelve a los escenarios³¹. En 1952, es nombrado *Commander of the British Empire*, considerado uno de los galardones más prestigiosos de su país, por su labor realizada con la música de cámara.

La mañana del 22 de noviembre de 1953, Jack, como lo llamaban sus amigos, asiste a su último ensayo. Su enfermedad le impide realizar el concierto de cámara en el Victoria and Albert Museum organizado para esa misma noche. El 12 de diciembre de 1953 muere Frederick Thurston, la leyenda del clarinete. De manera póstuma su mujer Thea King termina y publica *Clarinet Technique* (1956) de Frederick Thurston³².

CONCLUSIÓN FINAL

Por todo lo mencionado se ilustra la figura de un músico que cambió el rumbo del clarinete, abrió fronteras y despertó oídos con su sonoridad parecida a la voz humana. La contribución de Frederick Thurston como persona, como profesor y como músico, posibilitó la aparición de una nueva generación de clarinetistas y músicos apasionados e involucrados tanto con el clarinete, como con la música escrita para este instrumento. En la actualidad, este legado es la fuente de nuevos conocimientos referentes a la evolución, estudio, interpretación y pedagogía del clarinete.

“Tempo must serve as the motive power (to music) and that the instrument must always sing”
Frederick Thurston (Trier, 1982, p.5).

REFERENCIAS

- Boult, A. (1973). *My Own Trumpet*. Londres: H. Hamilton.
- Dyment, C. (2012). *Toscanini in Britain*. Woodbridge: The Boydell Press
- Gibson, O. L. (1994). *Clarinet Acoustics*. Bloomington: Indiana University Press.

³¹ Según su mujer Thea King, estuvo tocando con un solo pulmón durante los seis últimos meses de su vida.

³² “The author of this book died while the MS. was in its final stages, the publisher wishes to express his grateful thanks to Miss Thea King and Mr. John Warrack for their help in preparing the book for the printer and seeing it into print”.

- Hoeprich, E. (2008). *The Clarinet*. Norfolk: The Yale Musical Instrument Series.
- Kennedy, M. (1987). *Adrian Boult*. Londres: Faber and Finds.
- Kenyon, N. (1981). *BBC Symphony Orchestra 1930-1980*. Londres: British Broadcasting Corporation.
- King, T. y Bradbury, C. (2001). *Frederick Thurston 1901-53: A Centenary Celebration*. Londres: Clarinet and Saxophone Society of Great Britain.
- Lawson, C. (1995). *The Cambridge Companion to de Clarinet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2000). *The Early Clarinet A Practical Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2011). The British Clarinet School: Legacy and Legend. *International Symposium on Performance Science*.
- Lazarus, H. (1881). *New and Modern Method for the Albert and the Boehm- System Clarinet*. Londres: LaFleur.
- Lucas, J. (2008). *Thomas Beecham. An Obsession with Music*. Woodbridge. The Boydell Press
- Rendall, F. G. (1942). A Short Account of the Clarinet in England during the Eighteenth and Nineteenth Centuries. *Proceedings of the Musical Association*, 55-86.
- (1957). *The Clarinet Some notes upon and Construction by F. Geoffrey Rendall*. Londres: Ernest Benn Limited.
- Thurston, F. (1947). *Passages Studies Book 1 y 2*. Londres: Boosey & Hawkes.
- (1956). *Clarinet Technique*. Londres: Oxford University Press.
- Thurston, F. y Franc, A. (1939). *The Clarinet. A comprehensive method for the Boehm Clarinet*. Londres: Boosey & Hawkes.
- Tojar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla
- Tschaikov, B. (2009). *The Music Goes Round and Around*. Peterborough: Fastprint.
- Weston, P. (1971). *Clarinet Virtuosi of the Past*. Londres: Robert Hale & Company.

(2008). *Heroes & Heroines of Clarinesttistry*. Gran Bretaña: Trafford Publishing

Artículos de Revistas:

Harris, P. (2011). Another Flight of the Gentle Lark. *The Clarinet*, vol. 38 no.2. p. 20

Radford, R. (1933). Miscellaneous. *The Musical Times*, vol.74, no. 1082, p. 370.

Ross, D. (2002). Frederick Thurston - Centenary Tribute. *The Clarinet*, vol.29, p.76.

Smith, A. (1987). "Portraits" 4: Frederick Thurston. *Clarinet and Saxophone*, vol.12/1,
pp. 19-21.

"Portraits" 1: Gervase de Peyer. *Clarinet and Saxophone*, pp.9-13.

Thurston, F. (1948). The Clarinet and its Music. *The Penguin Music Magazine*, vol.
IV, p. 32-38.

Tesis:

Pitfield, Spenser S. (2000). *British Music for Clarinet and Piano 1890-1945: Repertory and Performance Practice*. Tesis Doctoral. University of Sheffield. Gran Bretaña.

Páginas Webs:

Lazarus Edition. Recuperado el 24 de abril de 2016, de <http://www.clarinet.demon.co.uk/>

BBC. (2012). Recuperado el 24 de abril de 2016, de <http://www.bbc.co.uk/events/ecvbj5>

JUSTIFICACIÓN, DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

Javier Tuñón Aguado

Profesor de Contrabajo del Conservatorio Superior de Música de Jaén
javitunon@hotmail.com

RESUMEN

El inicio de los estudios de un instrumento es la etapa más decisiva de establecimiento de vínculos con la música. A pesar de que el modelo de clases individuales ha sido utilizado para la enseñanza de la práctica instrumental a lo largo de la historia de forma hegemónica, se ha demostrado científicamente que resulta ineficaz y manifiestamente mejorable en muchos aspectos. Los estudios llevados a cabo en las últimas décadas coinciden en señalar la mayor efectividad de aplicar los modelos cooperativos, en vez de usar exclusivamente el modelo tradicional. En este artículo, basado en una investigación realizada hace ya algunos años, demostramos que en las fases iniciales de los estudios instrumentales del contrabajo es mucho más eficaz la aplicación conjunta de modelos de aprendizaje cooperativo con las clases individuales que el uso exclusivo de este último modelo. Exponemos, asimismo, los resultados de la validación de nuestra propuesta didáctica, basada en el aprendizaje cooperativo del contrabajo a través de la creación y representación de un cuento musical y un balance de las principales conclusiones del estudio.

Palabras clave. *Didáctica instrumental, aprendizaje cooperativo, ospedali, paidocéntrico, logocéntrico, clase colectiva, pedagogía de grupo, Teoría de la motivación, aprendizaje significativo, zona de desarrollo próximo, zona de desarrollo potencial.*

ABSTRACT

Among the stages of relations between music and a student, the beginning of the studies is the most decisive. Even though the hegemonic use of the one-to-one teaching of instrumental practice throughout history, it has been scientifically demonstrated that it is ineffective and manifestly improvable in many aspects. Researches carried out in recent decades coincide on pointing the greatest effectiveness of applying the cooperative models, instead of using exclusively the traditional model. This article, based on an investigation done some years ago, shows that in the early stages of the double bass' instrumental studies it is much more effective the joint implementation of cooperative learning models with the one-to-one teaching model than the exclusive use of this latter model. The results of the validation of our didactic proposal, focused on the cooperative learning of the double bass through the creation of a musical tale, and an assessment with the main conclusions of the study are set out below.

Keywords. *Instrumental Didactics, collaborative pedagogy, ospedali, child-centered learning, task-based learning, collective class, group work, Motivation theory, meaningful learning, zone of proximal development, zone of potential development.*

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la práctica musical interpretativa es tan antigua como el interés del ser humano por crear y tocar instrumentos, remontándose el origen de ambos a las civilizaciones más ancestrales. Está documentado que la forma en que empezó a tener lugar ese proceso de aprendizaje fue la transmisión individualizada de un maestro a un aprendiz, y así ha seguido siendo de manera predominante y casi exclusiva hasta fechas relativamente recientes. Este hecho resulta sorprendente, dado que todo hace pensar que compartir este proceso de aprendizaje entre iguales ofrece múltiples ventajas. A pesar de ello, a lo largo de la historia se ha otorgado muy poca importancia al aprendizaje cooperativo en el área de la *didáctica instrumental*, y apenas ha habido experiencias innovadoras en este sentido. No fue hasta la segunda mitad del pasado siglo cuando algunos investigadores empezaron a poner en duda, desde un punto de vista científico, que la unicidad en la aplicación del formato individualizado de aprendizaje instrumental fuera lo idóneo, sobre todo en edades tempranas. Para ello, sometieron dicho modelo docente a estudios comparativos con el resto, los cooperativos, con el objetivo de conocer y confrontar los resultados que ofrecía cada uno de ellos en términos de rendimiento académico y contribución al desarrollo afectivo y la interrelación social. Sus conclusiones no pudieron ser más claras: los modelos cooperativos son más eficaces que el individual en lo que respecta al éxito del aprendizaje, el desarrollo equilibrado de la personalidad y la mejora en la capacidad de socialización de los estudiantes.

A lo largo del presente artículo aparecen explicadas diversas investigaciones y teorías que avalan la importancia del *aprendizaje cooperativo*, así como las conclusiones de nuestro estudio, que trataba de demostrar la conveniencia de la aplicación estructurada y generalizada del aprendizaje cooperativo en los inicios de la enseñanza del contrabajo. Se concreta en la fundamentación y elaboración de una propuesta didáctica para la creación de un cuento musical, y la validación de la misma por una serie de expertos en la materia.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este estado de la cuestión ofrecemos una relación de algunas de las más importantes fuentes para entender mejor el área de la didáctica de la práctica instrumental. El número de publicaciones sobre esta materia es tan vasto que resultaría imposible referir en un artículo de estas características todas las existentes. No obstante, la consulta de las aquí aportadas permite un adecuado primer acercamiento a este campo.

Origen y evolución histórica de la enseñanza instrumental

Una mirada hacia el pasado demuestra la extraordinaria vigencia que el modelo de clases individuales ha tenido a lo largo de la historia, desde el origen de la enseñanza instrumental en la Antigüedad hasta nuestros días. Este apartado ha sido elaborado a partir de la información extraída de artículos de autores que han investigado profusamente el tema, tales como Jorquera (2006) o Mark y Gary (2013). Por medio de la literatura y la iconografía conocemos el destacado papel que la música tenía en la Grecia clásica y en la Antigua Roma, y que ya entonces el aprendizaje de la práctica instrumental se basaba en las clases individuales, por medio de estrategias como la repetición y la imitación. Así siguió siendo en la Edad Media, donde la música se enseñaba en el marco de las escuelas de los monasterios cristianos, y durante el Renacimiento, cuando surge un nuevo ideal de educación, alejado de las influencias de la iglesia, y aparecen los primeros textos de aprendizaje de la práctica instrumental, hecho posible gracias a la invención de la imprenta en 1500. Con la llegada de la Reforma tiene lugar la aparición de los *ospedali*, instituciones precursoras de los actuales conservatorios. En ellos se educaba a niños abandonados o huérfanos y se abordaba, además de la manutención de los mismos, su instrucción en matemáticas y práctica instrumental. Esta última enseñanza se basaba en un modelo de inspiración *paidocéntrico*, según el cual se sitúa al discente como centro del proceso de aprendizaje. Este modelo institucional se fue extendiendo por Europa, hasta llegar prácticamente

a todo el continente. Con el paso de los años, la enseñanza siguió adaptándose a los nuevos tiempos, y en las últimas décadas del siglo XVIII surgieron los primeros conservatorios de música. Estos se distanciaron, ya desde su origen, del espíritu *paidocéntrico* para abrazar un modelo *logocéntrico*, en que lo fundamental era la materia que se enseñaba. Desde entonces, muy escasas y puntuales han sido las experiencias pedagógicas que han puesto el foco en el desarrollo integral del alumnado y en la puesta en práctica de propuestas didácticas innovadoras. No obstante, son destacables las aportaciones de pedagogos avanzados a su tiempo, como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) y Friedrich Fröbel (1782-1852). Pestalozzi ha pasado a la historia como el pionero en la enseñanza de los alumnos haciendo valer la intervención de otros compañeros y en la promoción de la educación conjunta de ambos sexos. Fröbel, por su parte, fue uno de los primeros en reconocer y hacer uso de la condición activa del niño en su desarrollo y los procesos cognitivos de su propio aprendizaje. Para ello introdujo estrategias como la aplicación didáctica del juego, que identificó como forma típica de expresión de la vida en la infancia. Por desgracia, estos avances no impregnaron las prácticas docentes de la enseñanza musical de la época, y el resto de la evolución de la educación musical hasta nuestros días es el por todos conocido; los conservatorios se han mantenido como principales instituciones de aprendizaje musical, perpetuándose como centros de enseñanza inmovilistas y arcaicos. En ellos, la resistencia a renovaciones y modernizaciones ha sido una característica constante. Desde el surgimiento de los conservatorios, la predominancia del influjo logocéntrico se ha seguido materializando en el abandono del alumnado como centro de interés del proceso educativo, distanciándose de los objetivos de favorecer su evolución psicológica, satisfacer sus expectativas formativas y potenciar sus motivaciones. Y así sigue siendo en la actualidad.

Modelos docentes de aprendizaje instrumental

Modelo de clase individual

Como ha quedado justificado, el modelo de clase individual es el más empleado históricamente para la enseñanza de la práctica instrumental. Así lo recuerdan algunos estudiosos, como Duke, Flowers y Wolfe (1997): “El desarrollo de las sesiones de aprendizaje instrumental en formato personalizado es el modelo docente tradicional y ampliamente predominante en los conservatorios de música”. Es asimismo digna de mención la opinión de Estelle R. Jorgensen (2003), profesora de música en la School of Music de la Universidad de Indiana, que resalta la amplia individualización de la enseñanza y el aprendizaje en las academias de música, y llama la atención sobre el hecho de que las resistencias a las renovaciones en educación y el inmovilismo no solo afecta a quienes están fuera del sistema, sino que también oprimen a los docentes integrados en él, porque coartan su libertad de pensamiento y de toma de decisiones.

Modelos de aprendizaje cooperativo

Se pueden diferenciar dos modelos de aprendizaje musical cooperativo:

- La *clase colectiva*, que tiene como finalidad formar un conjunto homogéneo a partir de individualidades diferentes. A través de ella, el grupo, de número indeterminado de alumnado, debe realizar los ritmos, ejecutar los ataques e interpretar los matices de forma unificada, para obtener como resultado final una sonoridad común y compartida.

- La *pedagogía de grupo*, que utiliza las sesiones de grupo para conseguir sacar a la luz la personalidad de cada alumno. Esta metodología, diseñada por la pedagoga francesa Arlette Biget, se caracteriza por la enseñanza de la técnica instrumental en grupos de tres alumnos. En

las sesiones se persigue la consecución de los efectos beneficiosos que se generan como resultado de las dinámicas y la interrelación entre el trío de jóvenes estudiantes y el docente (Biget, 2001).

Aparte de las ya mencionadas, la principal diferencia para la aplicación de ambos modelos en nuestro país es que para la pedagogía de grupo se dan las condiciones idóneas en los dos primeros cursos de las Enseñanzas Elementales, mientras que las clases colectivas de instrumento pueden, ateniéndonos al marco legislativo común en toda España, tener lugar en cualquiera de los cuatro cursos de Enseñanzas Elementales. En este sentido, hay disparidades entre las distintas regiones, porque el desarrollo del currículo en materia educativa depende en gran medida de las decisiones de las administraciones autonómicas.

Investigaciones sobre los principales modelos de aprendizaje musical

Investigaciones sobre el modelo docente de clase individual

Por una parte, existe un grupo minoritario de investigadores que defiende los efectos positivos de aplicar este modelo de forma exclusiva en la enseñanza instrumental. Entre dichos efectos ponen de relieve que las clases individuales permiten al profesor atender de manera más personalizada a todo el alumnado. Por otro lado, la gran mayoría de estudiosos coincide en señalar que las clases individuales plantean ciertas implicaciones socio-educativas de tipo negativo, de las cuales cabe destacar las siguientes:

- La elevada intensidad afectiva que se genera en el aula convierte al profesor en único responsable de la relación que el discente establece y mantendrá toda su vida con la música (Kennell, 2002).
- El profesor se convierte en único modelo de referencias interpretativas (Gaunt, 2004).
- La interacción verbal tiende a ser unidireccional y es monopolizada por el profesor (Young, Burwell y Pickup, 2003).
- Se propicia la evaluación negativa del potencial del alumnado (Persson, 1996).
- Causa la escasa atención y participación del alumnado (Siebenaler, 1997).

Dichas implicaciones, y otras derivadas de la aplicación exclusiva de este modelo, justifican las críticas al lugar monopolístico que ocupan las clases individuales en el aprendizaje instrumental. Es incuestionable que el carácter privado del aula aísla al profesor del resto de la comunidad educativa y se suscitan complejas cuestiones educativas y éticas para el acceso de la práctica investigadora al entorno docente.

Investigaciones sobre los modelos cooperativos de aprendizaje

Como nos recuerda en su máster sobre el tema Ana M.^a Marcos Sagredo (2006), las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo se iniciaron en los años 20 del siglo pasado. En el año 1949, Morton Deutsch presentó una influyente teoría sobre los efectos de la cooperación y la competición en el desarrollo infantil y la conformación de la personalidad. Deutsch aplicó la *Teoría de la motivación* de su maestro Kurt Lewin a situaciones interpersonales, partiendo de la base de que el impulso hacia una meta es lo que motiva a las personas a comportarse de forma cooperativa, competitiva o individual. En la década de los años 70, y partiendo de esa teoría, surgen los primeros estudios sobre aplicaciones específicas del aprendizaje cooperativo. Cuatro grupos de investigación independientes comenzaron a examinar y analizar diferentes técnicas en el ámbito escolar, tres de ellos en Estados Unidos (Universidades de Minnesota, Santa Cruz en California y la Johns Hopkins University, situada en Baltimore) y uno en Israel (Universidad de Tel Aviv). Estas investigaciones trataban de aplicar las técnicas de aprendizaje cooperativo a diferentes contenidos: el lenguaje, la lectura, las matemáticas o las ciencias sociales. En los años 80 los estudios se centraron en comparar tres tipos de interacción y organizaciones (cooperativa, competitiva e individual) y analizar los resultados y consecuencias sobre diferentes variables

académicas (aprendizaje, rendimiento y productividad), afectivas (motivación y autoestima) y sociales (habilidades sociales, integración y aceptación). Destacan los llevados a cabo por David Johnson, alumno de posgrado de Deutsch, con su hermano Roger, y de entre todas ellas el meta-análisis que realizaron junto a otros investigadores revisando todos los estudios sobre el tema publicados entre 1924 y 1981, un total de un centenar. A través de esta técnica, consistente en un método estadístico que contrasta los resultados de estudios independientes encaminados a probar una misma hipótesis, compararon la eficacia sobre el rendimiento y la productividad de los métodos cooperativos, competitivos e individualistas, confrontándolos dos a dos y entre los tres. Los autores (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon: 1981) obtuvieron como conclusión que el modelo cooperativo es el que propicia mejor rendimiento, productividad de los procesos educativos, niveles de razonamiento, grado de motivación y actitud más positiva hacia el aprendizaje. En segundo lugar se sitúa el modelo colectivo, y en último puesto queda el aprendizaje individual, que solo arroja mejores resultados en las tareas más mecánicas. Algunos de los efectos positivos del aprendizaje cooperativo probados fueron que el profesor dejaba de ser el único referente interpretativo, que la motivación aumentaba y que las diferencias de rendimiento se diluían, dando paso a un proceso de aprendizaje colegiado, en que los estudiantes más desarrollados avanzan en su aprendizaje personal, pero a la vez refuerzan la mejora del de sus compañeros.

MARCO TEÓRICO

Fundamentación teórica de los modelos de aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se sustenta en varios fundamentos teóricos. Por la extensión limitada de este artículo, nos remitiremos a mencionar las líneas maestras principales de los mismos y a invitar a los interesados en el tema a consultar las obras de referencia de los autores que los enunciaron.

Pedagogía progresista (también llamada Escuela activa o Nueva educación)

Se conoce con este nombre al grupo de movimientos pedagógicos críticos con la educación tradicional. La acusan, entre otras cosas, de fomentar en exceso la competitividad y de constituir una mera transmisión de conocimientos, mediante el uso de estrategias como la memorización. Estas enseñanzas a menudo son ajenas a los intereses del alumnado, el cual se ve relegado a un papel pasivo en el proceso de aprendizaje. También conocidos como Pedagogía o Educación Reformista, tienen en común su marcado carácter progresista. Plantean como objetivo la sustitución de los modelos de enseñanza tradicionales por otros participativos, democráticos y colaborativos. Esta concepción de la educación ha sido puesta en práctica en todo el mundo, y en nuestro país ha impregnado experiencias como el Instituto Libre de Enseñanza, impulsado por Francisco Giner de los Ríos en 1876, o la red de escuelas creada por María Montessori a principios del pasado siglo. A continuación recomendamos la lectura de una de las publicaciones de John Dewey, principal impulsor de la pedagogía progresista. A él se le atribuyen la propuesta de la incorporación regular y sistemática en las escuelas de la cooperación entre el alumnado, y la idea de que deben fomentar la conciencia social de los niños, desarrollando así su espíritu democrático.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. 6 ed. Madrid, España: Ediciones Morata.

Teoría del aprendizaje social

Lev Semiónovich Vigotsky (1896-1934) fue un psicólogo ruso cuya teoría sobre las interacciones sociales entre los niños y las figuras representativas de su infancia (sus padres y

profesores) le situó en un lugar prominente en materia de educación y desarrollo infantil. Precursor del constructivismo social, Vigotsky defendía que las funciones mentales más elevadas se desarrollaban en la infancia a partir de esas interacciones. De ahí la importancia que tienen la figura del profesor y el aprendizaje cooperativo. Según la teoría vigotskiana, los niños aprenden a solucionar los problemas observando cómo lo hacen sus padres, sus profesores y otras personas cercanas de su entorno. De esta forma interiorizan las formas de pensar y actuar comunes en su entorno cultural. En este sentido, es fundamental el concepto del *aprendizaje significativo*, establecido por el psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel (1918-2008); este se produce cuando las nuevas enseñanzas se encuentran entre la *zona de desarrollo próximo* y la *zona de desarrollo potencial*, es decir, que se forjan sobre conocimientos previos ya consolidados en el estudiante y se proyectan desde ese nivel de desarrollo efectivo hacia su nivel de desarrollo posible. En ocasiones será precisa la ayuda o guía de otras personas adultas, pero esto no supone ningún problema. Para Vigotsky, la habilidad de un niño para resolver un problema con ayuda dice mucho más sobre el desarrollo del potencial mental que lo que el niño puede hacer por sí mismo, entendiéndose así el aprendizaje humano como un proceso esencialmente social. Según este planteamiento, el niño experimenta aprendizajes significativos formando parte de una cultura en que tienen lugar procesos mentales elevados, como el pensamiento abstracto, pero también “dialogando” consigo mismo. Estas conversaciones internas son la base para desarrollar el pensamiento autónomo. Una de las obras de referencia de Vigotsky es la siguiente:

Vigotsky, L. S. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Ciudad de México, México: Grijalbo.

Psicología del desarrollo musical

El modelo docente de clases individuales tiene claras repercusiones en el desarrollo psicológico y evolutivo del alumnado. Desde comienzos de la centuria pasada se vienen realizando estudios sobre la conducta típica en las diferentes fases de la infancia. Gracias a los avances en el campo de la psicología evolutiva, hoy sabemos que el desarrollo emocional y la capacidad socializadora se ven potenciados muy positivamente al recibir en la infancia una educación musical, especialmente si se hace a través de modelos de aprendizaje cooperativo. David J. Hargreaves (1939-), insigne miembro de la comunidad internacional de investigadores en el campo de las enseñanzas instrumentales, advierte el lugar central que ocupa la interacción entre las personas y su ambiente socio-cultural en las teorías evolutivas contemporáneas. Asimismo, pone de relieve las que considera tres grandes características del resurgimiento del interés por el desarrollo infantil acaecido en las últimas décadas del siglo XX, tras el abandono sufrido en los años 40 y 50. Considera, en primer lugar, que se tiene una nueva visión del niño como agente activo en su propia socialización. En segundo término, destaca los avances desarrollados a raíz de los estudios de los psicólogos cognitivos contemporáneos y dirigidos a saber cómo se producen las construcciones de significado compartidas al interactuar padres e hijos. Por último, Hargreaves resalta el incremento de la sofisticación metodológica en dos aspectos esenciales: la mejora de nuestra comprensión de las estrategias en metodología de la investigación y la creciente aplicación de los avances y desarrollos tecnológicos, factores ambos que permiten almacenar, manipular y organizar mejor los datos obtenidos como fruto de la investigación. He aquí una de sus principales publicaciones:

Hargreaves, D. J. (1986). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Justificación de la clase colectiva de instrumento

Las clases colectivas tienen como finalidad principal la formación de un grupo homogéneo a partir de individualidades diferentes, con lo que los alumnos y alumnas han de estar al servicio

del grupo y trabajar de forma conjunta. Además, en tanto que se trata de aprendizajes cooperativos, se consiguen con ellas otros muchos efectos, como estos:

- Que el profesor deje de ser el único referente interpretativo.
- Que la diversidad de aptitudes y niveles favorezca la colaboración entre compañeros y la puesta en práctica de técnicas interpersonales y de equipo.
- Que la corresponsabilidad en el trabajo derive en la interdependencia positiva del alumnado y el aumento de su motivación.
- Que tenga lugar un *aprendizaje significativo*, es decir, que vaya acompañado de cambios internos en los esquemas cognitivos de los discentes y la mejora en su desarrollo afectivo y social. Para que se de este tipo de aprendizaje se deben cumplir dos requisitos, tal y como nos recuerdan los autores Antúnez, Del Carmen, Imberón, Parcerisa y Zabala (1999): que el contenido tenga significatividad lógica (los nuevos contenidos han de ser lógicos y estar organizados de forma coherente), y que se cumpla la significatividad psicológica del contenido (su impartición debe coincidir con que una estructura mental consolidada).
- Que se favorezca la socialización de los niños que comienzan sus estudios musicales a través de las clases colectivas. Este efecto deriva de la filosofía educativa que propugna la teoría del aprendizaje social de Lev Vigotsky.

Marco legislativo en materia educativa

La asignatura de Clase Colectiva de instrumento fue una de las novedades que se introdujo en los planes de estudios de los conservatorios el año 1992 en aplicación de la Orden de 28 de agosto de ese año, que establecía el currículo de los entonces llamados grados elemental y medio de música. Estas enseñanzas estaban reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.). Esta inclusión tuvo lugar como respuesta a la larga reivindicación de la necesidad de que se introdujera el aprendizaje cooperativo en los conservatorios para la mejora de la formación musical en los primeros niveles. No obstante, los constantes cambios legislativos en materia de educación que ha vivido nuestro país desde entonces vienen haciendo mella en el potencial formativo de esta asignatura. A la L.O.G.S.E le siguieron la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de Educación (L.O.C.E.), derogada por un cambio en el poder ejecutivo en 2004, y la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (L.O.E.), que desde su entrada en vigor en el curso académico 2006/07 fue la que rigió los designios de la educación en nuestro país hasta el año 2013. El 28 de noviembre de ese año, la L.O.E. se modificó parcialmente con la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (L.O.M.C.E.). Esta última, también conocida como *Ley Wert* por el nombre del ministro que la impulsó, entro en vigor en el curso 2014/2015, pero recientemente se ha iniciado el trámite para paralizar el calendario de su implantación, tras la votación que tuvo lugar en el Congreso de los Diputados el 5 de abril de este mismo año. En la actualidad, el desarrollo del currículo en materia educativa depende en gran medida de las determinaciones que toma cada comunidad autónoma, puesto que las transferencias realizadas confiere a las distintas consejerías de educación un gran margen decisorio. A resultas de esto, la asignatura de Clase Colectiva de instrumentos solo se imparte de forma generalizada en las Enseñanzas Elementales de algunas comunidades, y se hace de forma selectiva en otras.

INVESTIGACIÓN Y VALIDACIÓN

Fases y metodología de la investigación

Definición del objeto de estudio

Decidimos escoger el modelo de aprendizaje cooperativo para comprobar si la aplicación conjunta del mismo junto a las clases individuales resultaba beneficiosa en el desarrollo de la personalidad del alumnado y en la consecución de un mayor éxito del proceso de enseñanza en

los inicios del estudio instrumental del contrabajo, o si por el contrario resultaba perjudicial o ineficiente para el aprendizaje.

Establecimiento de un estado de la cuestión

Realizamos una revisión bibliográfica y redactamos un estado de la cuestión, reflejando las principales fuentes acerca del tema. Con todo ello, nos propusimos ofrecer un balance del momento en que se encuentran la investigación y la publicación de estudios en esta área.

Fijación de un marco teórico

Relacionamos los principales fundamentos teóricos que respaldan el aprendizaje cooperativo, la justificación de la importancia de la aplicación de las clases colectivas y el contexto legislativo nacional en materia de educación musical.

Diseño de una unidad didáctica

A partir del estado de la cuestión confeccionado, diseñamos una propuesta pedagógica integral para el aprendizaje cooperativo del contrabajo y elaboramos una unidad didáctica, que contenía tanto las actividades a llevar a cabo en cada sesión como los aspectos que las contextualizan (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, recursos de aula, materiales didácticos, temporalización, etc.).

Elaboración de un formulario de validación

En él se indicaban los aspectos a valorar de la unidad didáctica. Para ello, existen dos categorías en que pueden ser agrupadas las preguntas, pudiendo atribuirse a cada cuestión una de las dos opciones de cada categoría. Por una parte, pueden dividirse entre dicotómicas y policotómicas: las primeras se responden de forma afirmativa o negativa, mientras que las segundas ofrecen múltiples respuestas, más matizadas y graduadas. Por otra parte, se puede diferenciar entre las cuestiones de tipo cuantitativo y las de tipo cualitativo: las de tipo cuantitativo permiten conocer aspectos como el grado de inteligibilidad de las preguntas planteadas, o el nivel de adecuación de las propuestas al nivel formativo al que van dirigidas, en tanto que las cualitativas dan la oportunidad a los jueces de hacer sus aportaciones.

Elección de los jueces

Se realizó una elección de los jueces de validación, según los siguientes criterios:

- Que tuvieran una dilatada experiencia en la enseñanza instrumental del contrabajo.
- Que hubieran impartido clases en el mismo nivel educativo al que va dirigida la propuesta.
- Que desempeñasen su labor en diferentes modelos institucionales de centro.
- Que compaginasen su faceta pedagógica con la interpretativa.
- Que trabajasen en distintas comunidades autónomas, para valorar mejor la aplicabilidad.
- Que hubiesen realizado investigaciones, conferencias y/o publicaciones en la materia.

Gracias a estos criterios se pudo contar con docentes de la enseñanza del contrabajo con extensas trayectorias laborales, que además abarcaban otros campos del extenso espectro de ocupaciones que existen en la música a nivel profesional. Todos ellos habían impartido, lo hacían en el momento de la validación y/o lo siguen haciendo actualmente, clases en los niveles educativos a que se dirige la propuesta. Lo hacen en escuelas de música y conservatorios de provincias como La Coruña, Toledo, Madrid, Lérida o Barcelona. Imparten además su magisterio a través de diferentes cursos y seminarios, tanto en España como en el extranjero. Muchos de ellos son invitados asiduamente como profesores en orquestas jóvenes. Algunos son autores de pioneras publicaciones destinadas a la didáctica instrumental del contrabajo en niveles iniciales. Además, la gran mayoría compagina su faceta pedagógica con la interpretativa, y entre ellos hay componentes de las más importantes formaciones instrumentales nacionales tanto

sinfónicas (Orquesta Sinfónica de Barcelona y Nacional de Cataluña -OBC- u Orquesta Sinfónica de Radio Televisión Española -ORTVE-) como camerísticas (Orquesta de Cámara Andrés Segovia -OCAS-). Todos estos perfiles profesionales justifican su elección.

Realización de la validación

El diseño fue finalmente evaluado por ocho jueces de validación. Hubiera sido deseable contar con un número algo superior para que el nivel de dispersión fuera inferior, es decir, para que el peso o incidencia de los que expresasen opiniones fuertemente divergentes respecto al resto fuera menos notorio al calcular la desviación típica de las respuestas obtenidas. No obstante, dada la variedad y complementariedad de sus perfiles profesionales, y que la validación del proyecto era solo una pequeña parte de una investigación más extensa, se trató de un conjunto considerable y suficiente para poder considerar que las conclusiones extraídas tienen validez, y para que los datos obtenidos sean tenidos en cuenta y se puedan considerar representativos del colectivo de profesionales que se dedica a la docencia en nuestro país.

Procesado de datos en una rejilla de validación

Tanto los resultados cuantitativos obtenidos como los cualitativos fueron procesados a través de una rejilla de validación. Dicha rejilla permitió sacar los promedios de conformidad de los jueces con las propuestas realizadas y la dispersión de los datos, así como hacer una relación de las aportaciones por ellos realizadas para la mejora de la propuesta. Todos estos datos están recogidos en el anexo final del artículo.

Interpretación de datos

En los datos cuantitativos hay que distinguir entre las valoraciones numéricas y la dispersión. Las valoraciones numéricas arrojan luz sobre el grado de aprobación que merecen para los jueces, a título individual y colectivo, las propuestas didácticas elaboradas. Se obtiene haciendo el cómputo del promedio de sus respuestas. La dispersión permite conocer el grado de coincidencia de los jueces en el promedio de valoración numérica de cada apartado. Se obtiene calculando la desviación típica muestral de los resultados obtenidos ante las cuestiones planteadas, como explicaremos más adelante.

Rediseño de la propuesta didáctica

La interpretación de los datos recogidos permitió hacer un rediseño de la propuesta basado en los aspectos que, a juicio de las figuras de autoridad consultadas, debían mantenerse, los que sería conveniente potenciar y los que tenían que cambiarse.

Extracción de conclusiones

Por último, elaboramos las conclusiones de la investigación llevada a cabo y de la validación realizada por los jueces

Propuesta didáctica

Se concreta en una programación de aula, tercer nivel de concreción curricular, dirigida a la clase colectiva de contrabajo de los dos últimos cursos de Enseñanzas Elementales, 3º y 4º, de los estudios reglados de música en un conservatorio. Consideramos que en estos niveles se tienen ya los conocimientos de lenguaje musical y de técnica instrumental necesarios para la implementación de la propuesta, y se está en disposición de experimentar de forma más intensa y significativa los efectos positivos del aprendizaje cooperativo. No obstante, puede aplicarse bajo condiciones similares en modelos institucionales distintos a los que ofrecen una titulación oficial, tales como escuelas o academias. La secuenciación está en función de la disponibilidad y las condiciones del aula e institución donde se lleve a cabo. Para su aplicación plena, habría que contar con una hora semanal durante un trimestre, es decir, un mínimo total de 10 horas lectivas.

Aspectos contextuales de la unidad didáctica sometidos a evaluación

La sesión sometida a validación constaba de doce actividades, contextualizadas por una serie de aspectos, de elaboración propia, que las sustentan y vienen a completar los establecidos por la legislación vigente. Todos estos aspectos, que detallamos a continuación y que fueron elaborados de forma propia para esta investigación, están directamente relacionados con el aprendizaje cooperativo y fueron también sometidos a la opinión y valoración de los jueces. En concreto, elaboramos una relación de objetivos (diecisiete, entre generales y específicos), contenidos (dieciocho, entre conceptuales, procedimentales y actitudinales), metodología (nueve principios metodológicos), evaluación a aplicar (trece, entre criterios, procedimientos y tipos de evaluación), recursos de aula, materiales didácticos y otras circunstancias adicionales (el reparto de tareas o el papel a desempeñar por padres y madres). Fueron los siguientes:

Objetivos generales

1. Conseguir que el proceso de aprendizaje se integre en un proyecto formativo común compartido por todos los discentes y sujeto a una disciplina de conjunto.
2. Establecer una disciplina para mejorar el trabajo colectivo, consistente en respetar el silencio y aprender a escuchar a los demás.
3. Participar activamente en el trabajo de equipo.
4. Asumir la parte de responsabilidad que cada uno tiene en el resultado final.
5. Aprender a valorar el esfuerzo y las ideas propias y de los compañeros.
6. Practicar la expresión corporal.
7. Adquirir a nivel individual las actitudes, valores y normas fundamentales para la actividad musical en grupo y la responsabilidad con los demás en tanto que colectivo.
8. Hacer de la práctica de la música en grupo una actividad habitual, organizada, grata y totalmente integrada en el proceso de aprendizaje.
9. Aprender a evitar inhibiciones a la hora de tocar y desarrollar la seguridad, autonomía y libertad interpretativas.
10. Aplicar y desarrollar la técnica individual en el trabajo en grupo.
11. Ejercitar la audición polifónica para la escucha e interpretación simultánea.
12. Trabajar la capacidad memorística a partir de actividades o juegos.

Objetivos específicos

1. Enriquecer la cultura musical a través de un repertorio específico que solo puede ejecutarse dentro de un grupo de contrabajos.
2. Mejorar a través de la interpretación en grupo la capacidad de sincronización rítmica, así como la precisión en la afinación.
3. Descubrir las posibilidades sonoras del contrabajo y profundizar en la técnica instrumental.
4. Desarrollar la comprensión e interpretación de los elementos básicos de la notación musical para contrabajo a través del trabajo en grupo.
5. Ampliar los conocimientos generales del instrumento en cualquier ámbito de la música por medio de seminarios: historia del instrumento, su función en distintas formaciones, fundamentos acústicos básicos, etc.

Contenidos conceptuales

1. Posibilidades sonoras del contrabajo dentro del nivel del Grado Elemental.
2. Creatividad e improvisación.
3. Práctica de conjunto.
4. Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria.

Contenidos procedimentales

1. Desarrollo de la sensibilidad auditiva necesaria para la adaptación al grupo.
2. Comentario de audiciones para la iniciación al mundo de la interpretación musical.
3. Puesta en práctica de métodos de aprendizaje para el ejercicio de la memoria.

4. Ejercitación de la capacidad de escuchar y tocar al mismo tiempo.
5. Realización de actividades para fomentar la improvisación y creatividad en grupo.
6. Refuerzo de aspectos técnicos trabajados en la clase individual.
7. Asistencia a conciertos y audiciones de otros instrumentos.

Contenidos actitudinales

1. Esfuerzo demostrado en clase.
2. Respeto al grupo y a las indicaciones del profesor.
3. Participación ofrecida en las sesiones.
4. Paciencia para desarrollar las actividades propuestas.
5. Demostración de la capacidad de autocritica en el estudio personal.
6. Constancia en el estudio individual en casa.

Principios metodológicos

1. La aplicación del juego colectivo y su valor social.
2. La competitividad, entendida en sentido positivo (la que se hace con uno mismo).
3. Estrategias como la invención, recreación, variación e improvisación musical.
4. La imitación de modelos interpretativos para interiorizar.
5. El modelo de aprendizaje cooperativo.
6. El rol del profesor como guía del aprendizaje, y no como mero modelo interpretativo.
7. La motivación extrínseca (la que se recibe desde el exterior).
8. El aprendizaje significativo (el que se construye a partir de la interacción social, sobre conocimientos previamente fijados e interiorizando hábitos culturalmente aceptados).
9. La vivencia de situaciones en que puedan actualizarse los conocimientos y aplicarlos a cuestiones prácticas concretas.

Criterios de evaluación

- Interés demostrado en clase.
- Evolución de la interacción con los compañeros.
- Trabajo individual realizado en casa.
- Grado de participación en las actividades.
- Resultado final en el concierto ofrecido al público.

Procedimientos de evaluación

- Audiciones de aula, frente a los compañeros y con autoevaluación.
- Audiciones-concierto, abiertas al público.
- Reuniones y tutorías periódicas, con el alumnado y sus padres y madres.
- Seguimiento del trabajo semanal, a través de fichas.

Tipos de evaluación

- Evaluación inicial o diagnóstica.
- Evaluación continua o de procesos.
- Evaluación final o de resultados.

Recursos didácticos de aula

Contrabajos, arcos, resinas, metrónomo, afinador, atriles, espejo, banquetas, material fonográfico y discográfico específico, cámara de video, equipo de reproducción audiovisual, material escolar básico (lápices, gomas, etc.) y materiales para elaborar disfraces.

Materiales didácticos

Para la creación de motivos musicales y la elaboración de actividades de carácter lúdico y variado nos basamos en las propuestas hechas por autores expertos en la materia, tales como Alsina (1997), Cebriá, Fernández y Ortega (1998) y Storms (2003).

Actividades sometidas a validación

Para la elaboración de la unidad didáctica, dedicada a la creación de un cuento musical, se tuvieron en cuenta las aportaciones de obras como la de Cebriá, Fernández y Ortega (1996).

La estructura de la sesión-tipo sería esta:

1. Sacar los instrumentos y darles la bienvenida *10 minutos*

Actividad 1: “Presentación”

Tras desenfundar y coger los instrumentos, se canta una canción de bienvenida, creada por el alumnado con la ayuda y supervisión del profesor. El profesor los divide en dos grupos, y mientras unos cantan y él toca un acompañamiento, el resto debe dejar surgir su creatividad y hacer distintos ritmos sobre las notas que él les indica. A continuación, repiten la misma acción pero cambiando los roles de los dos grupos.

Actividad 2: “Calentamiento”

Si son algo mayores de edad, y se considera más adecuado, el comienzo se realiza tocando una escala o arpeggio todos juntos, a modo de calentamiento muscular y auditivo. El profesor ha de hacer hincapié sobre la importancia de que a la vez que tocan deben escuchar a sus compañeros, para encontrar entre todos una sonoridad común y conseguir homogeneizar los ataques y las dinámicas. Una variante de esta actividad es dividir al grupo en subgrupos de 2 o de 3 (depende de cuantos sean) y tocar una escala en canon a intervalos de terceras, para añadir a la actividad la ejercitación de la audición armónica. Esta actividad ofrece distintas posibilidades lúdicas, ya que permite hacer trabajo de dinámica y agógica (se puede variar la intensidad, trabajado los distintos matices entre *ff* y *pp*, y también se puede variar el tempo, ralentizándolo o acelerándolo).

2. Preparar el cuento musical (elección, elaboración de motivos musicales, etc.) *40 minutos*

El tiempo de las sesiones de esta unidad didáctica se dedicarán mayoritariamente a la elaboración de música para un cuento musical, tarea que se prolongará a lo largo de todo el trimestre y culminará con la presentación en una audición pública ante el resto de alumnado, de los padres y madres y del conjunto de la comunidad educativa.

Actividad 3: “Elección de un cuento”

En las primeras sesiones, se dedica la primera parte de la clase a la elección colectiva de un cuento al que se le pondrá música. Podría tratarse de un cuento nuevo, inventado por el grupo con el profesor como guía, pero en principio la actividad se planteará como adaptación de uno ya existente para facilitar la tarea y optimizar el tiempo disponible. Sería interesante elegir un cuento que plantee diferentes situaciones y personajes, para aprovechar todos los efectos sonoros que ya conocen. Se tendrán en cuenta las propuestas del alumnado, para lo que se hará una primera puesta en común de ideas. El profesor pedirá al grupo que digan los cuentos que han pensado y que más les gustan. Finalmente se realiza entre todos la elección del que será trabajado durante el trimestre y representado en público.

Actividad 4: “Exploración de efectos sonoros”

Se emplearán sonidos trabajados con anterioridad en la clase colectiva de cursos anteriores, pero como el diseño de la actividad es flexible está abierta a la búsqueda de nuevos sonidos y efectos que se les ocurran. No tienen por qué ser necesariamente tocando el contrabajo, sino que pueden incluir la percusión corporal (palmas, pitos, silbidos, taconeos, etc.). De esta forma los niños investigan, con la ayuda del profesor, y van descubriendo nuevas posibilidades sonoras y desarrollando la expresión corporal.

Actividad 5: “Imitación de melodías”

Para trabajar la creatividad se pueden hacer actividades como esta: el profesor toca un pequeño motivo rítmico-melódico. A continuación el alumnado debe reproducirlo, imitando lo que el profesor ha hecho. En un segundo momento, tendrán que repetirlo pero haciendo variaciones, como añadir una nota al motivo original.

Actividad 6: “Expresión de emociones”

Primero el profesor les invita a que elijan una emoción (alegría, tristeza, miedo, ira, etc.). A continuación se preparan fichas en las que se escriben las distintas emociones, fichas que el profesor guarda. Luego las reparte una por una, y cada cual tendrá que tocar el contrabajo tratando de expresar esa emoción. Tras esto, los demás tendrán que intentar adivinar cuál están expresando.

Actividad 7: “Creación de melodías”

Se inventarán pequeños motivos rítmico-melódicos de dos pulsaciones que resulten fáciles de memorizar y que no tengan mucha dificultad técnica (pueden ser de una sola nota). Una vez que todos han creado su motivo, lo tocarán para que los demás compañeros y el profesor tengan oportunidad de escucharlo y tiempo de memorizarlo. Cuando lo hayan hecho, el profesor tocará uno de los motivos, y el autor, tras reconocerlo, hará lo propio con otro.

Actividad 8: “Juegos de nombres musicales”

El siguiente ejercicio, variación del anterior, consiste en que el profesor se dirige al autor o autora de un motivo tocándolo, como si estuviera diciendo su nombre. Quien lo ha creado debe repetirlo, y a continuación tocar otro de los motivos, dirigiéndose a otro miembro del grupo, y así sucesivamente. La complejidad de los motivos podrá ir aumentando con el paso de las sesiones y estará en función del nivel del alumnado.

Actividad 9: “Elaboración de melodías”

El siguiente paso es la creación de diferentes melodías con la ayuda y supervisión del profesor. Para ello se dedicarán diferentes sesiones a probar diferentes efectos sonoros y melodías, que el profesor revisará para comprobar que sean válidos. De nuevo se puede hacer una lluvia de ideas para sugerir primero células rítmico-melódicas y más adelante configurar los motivos. Esta es una posibilidad; la otra es crear y asignar motivos a los personajes en función de sus características (alegre, triste, cansado, valiente, etc.). La música ha de hacerse en función de las posibilidades técnicas y expresivas del grupo.

Actividad 10: “Guión musical de personajes y situaciones”

Una vez elegido el cuento y algunas melodías, se hace un guión con los personajes y situaciones que aparecen, asignando una melodía a cada uno en las sucesivas sesiones. Una posibilidad es emplear la figura de un narrador, que irá contando la historia, mientras la música va describiendo los paisajes, situaciones y personajes.

Actividad 11: “Audiciones y visionados musicales”

En otras sesiones o partes de las mismas se realizará una actividad de audición, destinada a escuchar otros cuentos musicales o relatos con música (como “Pedro y el lobo”, de Sergei Prokofiev) y de esta forma los niños se harán una idea de las posibilidades sonoras de los instrumentos a la vez que desarrollan la audición.

Actividad 12: “Concierto-representación final”

Al término de cada clase, se hará un breve resumen y pequeña representación de lo trabajado en las sesiones que hayan tenido lugar, así como un ensayo general cuando se vaya acercando el final del proyecto. Al final del trimestre se hará un concierto-representación en que los niños y el profesor escenificarán frente al público el cuento musical. Ese día del concierto final, se rogará a los niños que avisen a sus padres para que asistan y puedan presenciar y ser partícipes del trabajo que sus hijos están haciendo en clase. También es conveniente que los padres acudan

periódicamente a las clases, para que sepan cómo pueden supervisar y apoyar el aprendizaje de sus hijos en casa.

3. Despedirse del contrabajo hasta el próximo día

10 minutos

Para concluir la sesión, se recuerda al grupo que deben limpiar sus contrabajos, sobre todo las cuerdas y la parte de la tapa por las partes donde queden restos de resina. Acto seguido se guardan los instrumentos en sus fundas y para acabar se interpreta juntos una canción de despedida. Tras esto, el profesor les recuerda que deben practicar durante la semana y seguir pensando en nuevas melodías y coreografías que puedan ser integradas en el cuento, poniéndoles si fuera necesario alguna tarea para que la realicen en sus casas.

Formulario de validación

Se elabora un formulario con preguntas tanto dicotómicas como policotómicas, unas de tipo cuantitativo y otras cualitativas, para conocer su opinión sobre los distintas partes de la unidad.

En primer lugar, se les solicita la validación de los objetivos generales, con cuestiones cuantitativas acerca de la claridad en la redacción e inteligibilidad del texto planteado (a), la adecuación al nivel formativo de 3º y 4º de Grado Elemental (b), la importancia de las propuestas respecto a la globalidad del aprendizaje instrumental (c), su aplicabilidad dentro del modelo institucional (d) y el grado de complementariedad con la clase individual de instrumento (e) de cada apartado. También se les pregunta si consideran suficientes los objetivos generales propuestos. Tras ello, se les pide con su opinión sobre la formación que debería tener el profesorado para aplicar el diseño, el tipo idóneo de institución en que aplicarlo y la oportunidad de su viabilidad a corto plazo, instándoles a realizar todas las aportaciones y explicaciones que consideren pertinentes. A continuación, se les plantean las mismas cuestiones sobre los objetivos específicos. En tercer término, se les invita a valorar la utilidad para el futuro de los contenidos propuestos, su adecuación al nivel formativo a que se dirige el diseño y su grado de suficiencia. El cuarto bloque es el de los principios metodológicos. Se pide que evalúen el grado de aportación al desarrollo equilibrado de la personalidad del estudiante (a), de contribución a la socialización como forma de interacción positiva en un grupo (b), de contribución a la mejora en el aprendizaje instrumental (c) y de importancia para el correcto desarrollo de los objetivos y las actividades de la unidad didáctica (d). El quinto apartado del formulario lo ocupa la valoración de las actividades. Se les hacen aquí cinco preguntas cuantitativas sobre la adecuación del tiempo destinado a cada actividad de la sesión, la suficiencia de la temporalización de un trimestre para poner en práctica la unidad didáctica, la variedad de las actividades, la adaptación al nivel educativo y la posibilidad de su aplicación en una clase con 8 niños. Las cuestiones aparecen con números impares, porque se intercalan con otras cinco de tipo cualitativo para que realicen sus comentarios. En sexto lugar, se les pregunta acerca de la suficiencia y adecuación de los recursos de aula y materiales didácticos planteados. También se somete a su juicio si consideran que los criterios y tipos de evaluación propuestos son suficientes y si piensan que la evaluación continua es la mejor para calificar el rendimiento del alumnado. Por último, se les inquiere sobre su opinión profesional acerca de la validez general de la propuesta didáctica y su grado de aplicabilidad. Para ello se les pide que hagan todos los comentarios, explicaciones y aportaciones que consideren pertinentes.

Rejillas de validación

Se elaboraron una serie de rejillas para relacionar los datos obtenidos, que posteriormente serían interpretados. Los de valoración media de las respuestas cuantitativas están expresados en una escala de 1 a 5, siendo 1 “nada” y 5 “mucho” el nivel de acuerdo con las cuestiones planteadas en el formulario de validación. Los datos de dispersión aparecen en una escala de 0 a

2, siendo lo aconsejable que no superen el valor de 0'67, como explicaremos más adelante. A continuación exponemos los valores promedios, que luego explicaremos cómo fueron calculados.

A: Objetivos generales	PROMEDIOS DE VALORACIÓN (escala 1-5)						DISPERSIÓN (escala 0-2)					
	a	b	c	d	e	Media	a	b	c	d	e	Media
1	4,0	4,0	3,9	2,9	3,8	3,7	1,32	1,32	1,36	1,27	1,39	1,33
2	4,8	4,6	4,9	4,5	4,8	4,7	0,66	0,70	0,33	0,71	0,43	0,57
3	4,9	4,6	4,5	4,0	4,1	4,4	0,33	0,48	0,71	0,87	1,17	0,71
4	4,9	4,6	4,6	4,5	4,9	4,7	0,33	0,70	0,70	0,71	0,33	0,55
5	4,5	4,6	4,8	4,3	4,8	4,6	1,00	0,70	0,66	1,09	0,43	0,77
6	4,6	4,1	4,6	4,0	4,6	4,4	0,99	0,78	0,70	1,32	0,70	0,90
7	4,5	4,4	4,8	4,1	4,4	4,4	0,87	0,86	0,43	1,05	0,70	0,78
8	4,6	4,4	4,8	3,9	4,8	4,5	0,70	0,86	0,66	1,27	0,66	0,83
9	4,1	4,4	4,6	4,1	4,6	4,4	1,27	0,86	0,48	1,36	0,70	0,93
10	4,6	3,9	4,1	3,9	4,5	4,2	0,70	0,93	0,78	0,78	0,71	0,78
11	4,4	4,1	4,6	4,0	4,1	4,2	0,70	0,78	0,70	1,32	1,36	0,97
12	3,9	4,4	4,9	4,0	4,8	4,4	1,54	0,99	0,33	1,50	0,43	0,96
Media	4,5	4,3	4,6	4,0	4,5	4,4	0,87	0,83	0,65	1,10	0,75	0'84
Suficiencia global objetivos generales	PROMEDIOS DE VALORACIÓN						DISPERSIÓN					
¿Son suficientes?	4,6						0,70					

B: Objetivos específicos	PROMEDIOS DE VALORACIÓN						DISPERSIÓN					
	a	b	c	d	e	Media	a	b	c	d	e	Media
13	4,1	4,1	4,0	3,9	4,1	4,0	1,27	0,78	0,87	1,36	1,27	1,11
14	3,8	4,3	4,4	4,1	4,0	4,1	1,48	1,09	1,11	0,93	1,41	1,20
15	4,5	4,4	4,5	4,6	4,6	4,5	1,00	0,99	0,71	0,70	0,70	0,82
16	4,4	4,4	4,1	4,0	4,1	4,2	0,99	0,99	1,27	1,12	1,17	1,11
17	4,3	4,1	4,4	3,6	4,0	4,1	1,30	0,78	0,70	1,22	1,32	1,06
Media	4,2	4,3	4,3	4,1	4,2	4,2	1,21	0,93	0,93	1,06	1,17	1'06
Suficiencia global objetivos específicos	PROMEDIOS DE VALORACIÓN						DISPERSIÓN					
¿Son suficientes?	4,3						0,83					

C: Contenidos	PROMEDIOS DE VALORACIÓN	DISPERSIÓN
1 ¿Les resultarán útiles en el futuro?	4,6	0,70
3 ¿Son adecuados a la edad?	4,6	0,70
5 ¿Suficientes para 3º y 4º de G.E.?	4,6	0,70
Media	4,6	0,70

D: Principios metodológicos	PROMEDIOS DE VALORACIÓN					DISPERSIÓN				
	a	b	c	d	Media	a	b	c	d	Media
1	4,4	4,8	3,6	4,0	4,2	0,99	0,43	0,86	0,71	0,75
2	3,8	2,8	4,0	3,9	3,6	1,39	1,64	1,50	1,45	1,49
3	4,3	3,1	4,0	3,4	3,7	0,66	1,45	0,87	1,11	1,02
4	3,6	2,8	4,1	4,0	3,6	1,22	1,64	1,27	1,22	1,34
5	4,1	4,3	3,8	4,1	4,1	0,93	0,83	0,83	0,60	0,80
6	4,3	3,9	4,5	4,4	4,3	0,97	0,93	1,00	0,99	0,97
7	4,5	3,6	4,5	4,6	4,3	0,71	1,22	0,71	0,70	0,86
8	4,5	4,6	4,1	4,5	4,4	0,71	0,70	0,78	0,71	0,72
9	3,6	3,5	3,8	3,8	3,7	0,99	1,22	1,20	0,97	1,10
Media	4,1	3,7	4,0	4,1	4,0	0,95	1,12	1,00	0,94	1,00

Sufic. global principios metods.	PROMEDIOS DE VALORACIÓN	DISPERSIÓN
10	4,1	1,05

E: Actividades	PROMEDIOS DE VALORACIÓN	DISPERSIÓN
1 ¿Es adecuado el tiempo dedicado a cada actividad?	4,0	1,00
3 ¿Será suficiente un trimestre para desarrollarlas?	4,5	1,00
5 ¿Las actividades son suficientemente variadas?	4,8	0,43
7 ¿Son adecuadas para los niveles de 3º y 4º de G.E.?	4,6	0,70
9 ¿Es posible aplicarlas con grupos de 8 alumnos?	3,6	1,32
Media	4,3	0,89

F: Materiales y recursos didácticos	PROMEDIOS DE VALORACIÓN	DISPERSIÓN
1 ¿Son suficientes?	4,3	0,83

G: Evaluación	PROMEDIOS DE VALORACIÓN	DISPERSIÓN
1 ¿Son suficientes los criterios y tipos de evaluación?	4,6	0,70
3 ¿Es la evaluación continua la mejor en este caso?	4,5	0,71
Media	4,6	0,70

Explicación del método de procesado e interpretación de datos

De los datos obtenidos se realizaron análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos. La interpretación de estos últimos, expresados en forma de matizaciones o aportaciones, se hace teniéndolos en cuenta para la justa valoración de los datos numéricos y explicarlos con mayor detalle. Respecto a las respuestas de tipo cuantitativo hay que distinguir entre la valoración dada a las cuestiones planteadas, y la dispersión de las mismas. A continuación, se explica cómo calcular y analizar las valoraciones y la dispersión de datos, tanto a nivel individual como conjunto:

El cálculo y la interpretación de los promedios de valoración son, en sí mismos, bastante sencillos. Pongamos como ejemplo la pregunta en que se inquiriere a los jueces sobre la adecuación al nivel formativo de la asignatura de Clase Colectiva de contrabajo de 3º y 4º cursos (b) del objetivo general número 4 (“Asumir la parte de responsabilidad que cada uno tiene en el resultado final”). Dado que se ofrece la posibilidad de ponderarla de 1 (“nada”) a 5 (“mucho”), si se hubiera obtenido como promedio un 1 querría decir que todos los jueces coinciden en la nula adecuación a ese nivel formativo de dicho objetivo. Si el promedio fuera 2, lo valorarían como poco adecuado, con un 3 la adecuación sería media, con un 4 sería elevada y con un 5 su opinión sería que este objetivo es muy adecuado para esos cursos. En la práctica el promedio de valoración de ese cuarto objetivo general fue de 4'6, promedio de las valoraciones individuales (4, 5, 5, 3, 5, 5, 5, 5), por lo que la opinión común de los jueces fue que su adecuación al nivel formativo era muy elevada.

La interpretación de la dispersión también es sencilla, pero su cálculo es algo más complejo. Para hallarla hay que usar una fórmula matemática, que nos permite conocer la desviación típica en las respuestas, y con ello saber el grado de coincidencia en la opinión de los jueces. Explicaremos primero cómo se debe interpretar dicha desviación típica, y luego como calcularla. Se expresa en una escala que oscila entre los valores 0 y 2 y lo ideal es obtener un valor de 0'67 o menor. No entraremos en detalle a explicar por qué, pero esto significará que los jueces están razonablemente de acuerdo en el dato promedio de sus valoraciones. La total coincidencia en las valoraciones numéricas aportadas por los jueces da una dispersión de 0, mientras que la absoluta disparidad de criterios dará como resultado una dispersión de valor cercano a 2. En el caso usado para explicar la interpretación de promedios de valoración, la dispersión es de 0'70, con lo que se acerca mucho a la desviación típica mínimamente aceptable. Esto, unido al promedio de valoración del objetivo general cuarto, significa que los jueces coinciden de forma mayoritaria en que la asunción por cada cual de su parte de responsabilidad en el resultado final de la propuesta didáctica es muy positiva.

Para el cálculo de la desviación típica de una muestra debe aplicarse la siguiente fórmula:

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

S	Desviación típica muestral.
$\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2$	Sumatorio de las restas de cada valor menos la media.
n	Número de valoraciones recibidas.

Teniendo en cuenta los datos conocidos, el proceso de cálculo de la desviación típica pasa por despejar las incógnitas de la fórmula: dados los valores individuales (4, 5, 5, 3, 5, 5, 5, 5) y la media de los mismos (4'6), quedará en el numerador el sumatorio de $(-0'6)^2$, $(0'4)^2$, $(0'4)^2$, $(-1'4)^2$, $(0'4)^2$, $(0'4)^2$, $(0'4)^2$ y $(0'4)^2$, que da un valor de 3'28. Como denominador tendremos la resta del número de valoraciones recibidas (n), que es de 8, menos 1, lo que da un valor 7. La división entre numerador (3'28) y denominador (7) da un resultado de 0'468, que redondeado a dos decimales es 0'47. Por último, hay que calcular la raíz cuadrada de este número, y obtenemos como resultado que la desviación típica de la muestra es de 0'70.

Por supuesto, es más fácil que la dispersión sea baja cuando el número de jueces que participan en la validación es muy elevado. Por eso, como explicaré, algunos de los aspectos de la

unidad didáctica obtienen una dispersión algo distinta de la deseable, y con ello denotan cierta disparidad de criterios entre los jueces. Hay que tener en cuenta que con ocho jueces, basta con que uno tienda a valoraciones más bajas o más altas de lo normal para que la desviación típica se dispare. En cualquier caso, dadas las limitaciones de tiempo y medios que condicionaron la investigación, y que la parte cuantitativa de la misma suponía una pequeña parte de todo el estudio realizado, hay que asumir estos resultados y ponderarlos en su justa medida. La variedad y complementariedad del perfil profesional de los jueces de validación, unidas a su larga trayectoria como docentes, hacen, sin duda, que los datos obtenidos sean representativos de buena parte del conjunto de profesionales que se dedican a la enseñanza del contrabajo.

INTERPRETACIÓN DE DATOS

A. OBJETIVOS GENERALES

La valoración que los jueces hacen del grado global de suficiencia de los objetivos generales es muy favorable, ya que alcanzó un promedio de 4'6, con una dispersión es 0'70, muy próxima al 0'67. Esto significa que el nivel de coincidencia en la opinión positiva es elevado. Además todos los objetivos generales elaborados alcanzan un nivel bueno o muy bueno (entre 4 y 4'6 como promedio). Un análisis más detallado permite apreciar que la mayoría de objetivos alcanzan o superan el 4 en la valoración que los jueces hacen de todos sus criterios (únicamente 7 de los 60 criterios están por debajo de esa valoración). De todos, el criterio general *d* (la aplicabilidad de los objetivos en el modelo institucional de conservatorio) es el que peor calificación media obtiene (4'0), lo que sugiere que un conservatorio no es el tipo de institución ideal para la implantación de la propuesta. Si tenemos en cuenta las medias de la valoración de los criterios de cada objetivo general por separado, todos tienen una valoración muy positiva (de entre 4'2 y 4'7), salvo el primero, en que es algo más baja (3'7).

El análisis de los valores de dispersión demuestra que en la valoración de la mayoría de los criterios los jueces han estado bastante de acuerdo: los criterios *a*, *b*, *c* y *e* tienen respectivamente una dispersión de 0'87, 0'83, 0'65 y 0'75, muy próxima a 0'67. Nuevamente es el criterio *d* el que tiene una dispersión media más elevada (1'10), lo que apunta a la disparidad de criterio entre las figuras de autoridad. Tras un primer análisis, todo apunta a que esto es debido a que los jueces desempeñan su labor docente en diferentes modelos de centro, y cabe suponer que su conocimiento del resto sea parcial, con lo que su valoración es, en este sentido, sesgada. Los objetivos en que la dispersión de los criterios es más elevada son el nº 1 y el nº 12, resultando muy llamativo el caso de este último, ya que la coincidencia de los jueces es casi total y la sola disparidad de criterio de dos de ellos (jueces 1 y 5) es suficiente para convertirlas en las dispersiones más alejadas del 0'67 (1'54 en el criterio *a* y 1'50 en el *d*), por el número limitado de jueces.

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

La suficiencia global del conjunto de objetivos específicos es valorada como buena por los jueces (obtiene un promedio de 4'3). La dispersión de esta evaluación global es de 0'83. En este caso la evaluación de los jueces ha divergido bastante (dos la valoran con 3, otros dos con 4 y cuatro jueces consideran que merece un 5). En los promedios se puede apreciar que de entre los criterios el *d*, correspondiente a la aplicabilidad, es el peor valorado aunque alcanza el 4'1. Solo tres de los criterios relativos a estos objetivos específicos obtienen un promedio de valoración que está por debajo de 4, y como cabía esperar dos de ellos son acerca de la aplicabilidad (concretamente de la de los objetivos nº 13 y nº 17, que son además los peor valorados en el conjunto de sus criterios).

La dispersión de los criterios de los objetivos específicos es muy elevada, y queda lejos del valor de referencia 0'67. De hecho, tres de los criterios tienen una dispersión superior a 1, y dos de ellos se alejan del valor de referencia en más de 0'5. No obstante, esos resultados son engañosos, ya que se deben, en gran medida, a las bajas calificaciones con que uno solo de los

jueces, el número 8, ha calificado algunos de los criterios. A continuación adjunto una tabla que recoge su valoración de estos criterios.

B: Objetivos específicos	Juez 8				
	a	b	c	d	e
13	2	5	5	5	1
14	1	5	5	5	1
15	5	5	5	5	5
16	5	5	5	3	5
17	1	5	5	5	1
Promedio	2,8	5,0	5,0	4,6	2,6

Como puede apreciarse, la valoración excesivamente negativa y divergente del resto que este juez hace de los criterios *a* y *e* de los objetivos 13, 14 y 17 hacen que sus promedios desciendan mucho (son inferiores a 3), y motivan además una caída espectacular del índice de dispersión. Las siguientes tablas reflejan las dispersiones de las valoraciones obtenidas en los objetivos específicos; la primera muestra las desviaciones si no se tienen en cuenta las puntuaciones realizadas por el juez nº 8, y la segunda las que resultan de tomarlas en consideración.

B: Objetivos específicos	DISPERSIÓN SIN JUEZ 8				
	a	b	c	d	e
13	1,05	0,76	0,83	1,39	0,49
14	1,12	1,12	1,16	0,93	0,90
15	1,05	1,03	0,73	0,73	0,73
16	1,03	1,03	1,31	1,12	1,20
17	0,45	0,76	0,70	1,18	0,73
Promedio	0,94	0,94	0,95	1,07	0,81

B: Objetivos específicos	DISPERSIÓN CON JUEZ 8				
	a	b	c	d	e
13	1,27	0,78	0,87	1,36	1,27
14	1,48	1,09	1,11	0,93	1,41
15	1,00	0,99	0,71	0,70	0,70
16	0,99	0,99	1,27	1,12	1,17
17	1,30	0,78	0,70	1,22	1,32
Promedio	1,21	0,93	0,93	1,06	1,17

La comparación de los índices de dispersión de ambas tablas demuestra que las puntuaciones de este juez acerca de los objetivos específicos planteados son muy diferentes de las de los otros jueces, y eso motiva que se disparen los valores de dispersión (sobre todo en los criterios *a* y *e*). Esta circunstancia es muy importante, ya que si se observa la rejilla de datos, que aparece en el anexo se comprueba que, en muchos de los apartados de la unidad didáctica, una evaluación dispar de uno solo de los jueces hace que la dispersión se aleje mucho de la deseable. Esto se debe al limitado número de jueces que han llevado a cabo el proceso de validación. En un caso como este, en que se calcula la desviación típica muestral, habría que decir que el juez 8 no forma parte

de la población (es decir, que su opinión es tan divergente que no cuenta con un criterio mínimamente común o compartido con el resto) y podría llegarse a no tenerla en cuenta para extraer las medias. No obstante, en esta investigación dimos la misma validez a todas las respuestas, aunque reflejaran una opinión totalmente divergente respecto a la de la mayoría.

C. CONTENIDOS

Los contenidos superan ampliamente el criterio de suficiencia y son muy bien evaluados por los jueces; tienen una valoración media de 4'6 sobre 5 en las tres cuestiones planteadas: utilidad que tendrán en el futuro, adecuación a la edad a que van dirigidos y grado de suficiencia para los niveles educativos de 3º y 4º de Grado Elemental. Además también tienen un resultado positivo en lo referente a la dispersión, que en los tres casos es de 0'70.

D. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

La evaluación que los jueces en su conjunto hacen de la suficiencia global de los principios metodológicos planteados es buena (4'1), aunque la dispersión (1'05) porque un juez la valora con un 2, otro con un 3, otros dos con 4 y el resto con 5. Al analizar los promedios se advierte que el criterio menos valorado es el *b*, es decir, el grado de aportación a la socialización como forma de interacción positiva en un grupo con una nota de 3'7, aunque de nuevo la alta dispersión media de este criterio (1'12) apunta hacia la divergencia de opiniones de los jueces. Si se recurre a la matriz de datos (ver anexo) se constata que la evaluación de cuatro de los jueces (J1, J3, J4 y J8) es bastante negativa (valoran con 1 y 2 este criterio en varios de los principios) mientras que la de los otros cuatro (J2, J5, J6 y J7) es, en cambio, bastante positiva. Esto quiere decir que, en este caso, no se pueden explicar los altos índices de dispersión por la disparidad de opinión de un juez determinado, sino que es el conjunto de ellos el que no comparte su forma de pensar a este respecto. Resulta significativa la alta dispersión general del principio metodológico nº 2 (los criterios *a*, *b*, *c*, *d* tienen una dispersión de 1'39, 1'64, 1'50 y 1'45 respectivamente. Esto denota que la divergencia en la valoración de los jueces es muy alta en este principio. En cualquier caso, los índices de dispersión más alejados del valor de referencia se dan en el criterio *b*, "grado de aportación a la socialización", de los principios nº 2 y nº 4, con valores de 1'64. Este hecho no puede considerarse fortuito, más teniendo en cuenta que ese criterio es el menos valorado de los cuatro, por lo que lo tendré en cuenta en la elaboración del rediseño.

E. ACTIVIDADES

F. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

G. EVALUACIÓN

La interpretación de la validación de las actividades, materiales, recursos didácticos y evaluación la hice de forma conjunta, porque los resultados obtenidos son de signo similar en estos apartados. Todos ellos reciben una valoración general muy positiva (4'3 para las actividades y materiales y 4'6 para la propuesta de evaluación del diseño). Además, el nivel de dispersión es bastante bajo, sobre todo en la evaluación. El dato más destacado se encuentra en la quinta de las preguntas cuantitativas sobre las actividades, la que aparece con el nº 9 y que cuestiona a los jueces sobre el grado de posibilidad que otorgan a llevar a cabo la clase colectiva en general y este proyecto en particular con una clase con 8 niños. Esta pregunta recibe la valoración más baja de todas las planteadas al respecto de las actividades, pero solo uno de los jueces (el nº 5) le da una valoración realmente baja (1), y eso hace variar mucho la dispersión.

H. VALIDACIÓN GENERAL

El último apartado del formulario contenía preguntas cualitativas para conocer la opinión general de los jueces sobre la unidad didáctica. La tercera de ellas era sobre si pensaban que el diseño era aplicable a corto plazo. Su respuesta fue mayoritariamente afirmativa. Únicamente uno consideró que no era aplicable en el corto, sino más bien en el medio o largo plazo porque, según él, en la práctica real nunca se tienen las condiciones de trabajo ideales ni el tiempo

necesario. Otro juez se mostró indeciso, razonando que quizá sí fuera aplicable en algunas comunidades autónomas, pero lo veía complicado en la que él trabajaba.

REDISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Este apartado recoge el balance y conclusiones sobre las valoraciones que hicieron los jueces acerca del diseño. Elaboramos una clasificación de las partes mejor valoradas (aspectos a mantener), las peor valoradas (las que hay que cambiar) y las que requieren una mejora (aquellos aspectos que, pese a haber sido evaluados positivamente, han de matizarse por las sugerencias que aportan los jueces). Destacamos las líneas maestras del rediseño llevado a cabo, así como los comentarios y aportaciones más relevantes hechos por los jueces:

- Por sus elevados promedios de valoración, quedaron refrendados y deben ser mantenidos los siguientes aspectos del diseño: los objetivos generales (a excepción del primero), los contenidos, las actividades, la evaluación y la aplicabilidad de la propuesta a corto plazo.

- La valoración negativa de algunos aspectos invitaba de forma clara a modificar aspectos como el objetivo general número uno. Los objetivos específicos, por su parte, obtuvieron la suficiencia pero con una valoración mejorable que aconsejaba su rediseño, como se hizo.

- Por último, los resultados en las cuestiones sobre materiales didácticos y tiempo propuesto para cada actividad hicieron aconsejable completar estos apartados para hacer más apta la aplicación del proyecto. También quedó manifiesta la necesidad de reformular el enunciado de ciertos apartados, como la redacción del segundo de los principios metodológicos propuesto.

Conclusiones

Conclusiones de la investigación

Para elaborar las conclusiones, entendimos que lo más adecuado era hacer balance del grado de certeza de las premisas planteadas al iniciar la investigación. En un primer momento del estudio, habíamos advertido tres cuestiones problemáticas sobre el aprendizaje instrumental tradicional: la falta de reflexión y estudio en el área de la didáctica instrumental, la escasa relevancia otorgada al componente socializador de la educación musical en edades tempranas y la poca importancia atribuida a la formación pedagógica específica del profesorado dedicado a la docencia instrumental. A lo largo de la investigación descubrimos que nuestras hipótesis eran acertadas en algunos aspectos, mientras que estaban equivocadas en otros:

- Respecto a la falta de estudio y reflexión en el área de la didáctica instrumental, hay que decir que encontramos numerosos artículos de revista e informaciones que trataban sobre este tema, aunque la mayoría eran muy actuales y era cierto que tradicionalmente ha sido un ámbito muy poco estudiado. Hoy en día existen publicaciones e investigaciones acerca de aspectos como el rol del profesor en el aprendizaje, la organización del tiempo lectivo, la elaboración de programaciones de aula o las estrategias de enseñanza y aprendizaje. No obstante, sí se pudo constatar la escasez de publicaciones directamente relacionadas con los modelos cooperativos de aprendizaje, que además están mayoritariamente en otros idiomas.

- Sobre la relevancia otorgada al componente socializador de la música, extrajimos distintas conclusiones. Por una parte, la legislación apenas fomenta las habilidades sociales que puede proporcionar la formación musical en los conservatorios. Por el contrario, en el ámbito de las escuelas de música se puede encontrar un modelo institucional que favorece mucho más esos efectos beneficiosos. Para algunos de los niños que realizan un aprendizaje musical en etapas tempranas este irá derivando, con el paso de los años, en una pasión y devendrá en su carrera profesional, mientras que para otros será una de las muchas actividades extraescolares que realizó en su infancia. En cualquier caso, esta formación se produce en un momento crítico del desarrollo. Por ello es importante que todo el que reciba una formación musical conserve un

grato recuerdo de la misma y la sensación de que ha contribuido a su desarrollo personal, para lo cual el aprendizaje cooperativo es una garantía de éxito.

- Acerca de la poca importancia que se atribuye a la formación pedagógica específica del profesorado, llegamos a la conclusión de que forma parte de la tradición y está aún hoy muy extendido el pensamiento de que la excelencia interpretativa va acompañada siempre de la competencia docente en cualquier nivel formativo. Creemos, no obstante, que costará aún algún tiempo cambiar esa concepción. La práctica totalidad de los jueces ha respondido que creen necesaria una formación pedagógica específica para impartir la docencia en niveles de aprendizaje inicial, pero en la práctica la administración casi nunca la exige en los procesos selectivos de contratación de personal. Si bien es deseable que un profesor tenga un buen nivel interpretativo, lo es más aún que conozca en detalle las estrategias docentes necesarias.

Conclusiones de la validación

Los resultados obtenidos nos hicieron pensar que la aplicación de esta propuesta didáctica era, tras su rediseño, más que plausible y aconsejable. Por este motivo así se ha hecho en los centros donde ha existido la posibilidad, obteniéndose excelentes resultados. Sin duda, la pedagogía adquiere una nueva dimensión si se tienen en cuenta todos los posibles efectos positivos que puede aportar el aprendizaje cooperativo, tanto para la efectividad del aprendizaje como para el desarrollo equilibrado de la personalidad del alumnado. Tras el estudio también se concluye que la enseñanza musical requiere de un constante proceso de reflexión y de la periódica actualización de las estrategias educativas, sobre todo cuando se aplica en los inicios del aprendizaje, fase más decisiva en que acontece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, P. (1997). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Antúnez, S., Del Carmen, L.I. M., Imbernón F., Parcerisa, A., y Zabala A. (1999). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula (11 ed.)*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Biget, A. (2001). *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*. París, Francia: Cité de la Musique.
- Cebriá, P., Fernández, J. E., y Ortega R. J. (1996). *La clase colectiva: Fundamentos básicos para su programación, su orientación y su evaluación*. Madrid, España: Mundimúsica S.L. Ediciones Musicales.
- Cebriá, P., Fernández, J. E., y Ortega R. J. (1998). *La clase colectiva. Ejercicios prácticos y juegos didácticos*. Madrid, España: Mundimúsica S.L. Ediciones Musicales.
- Duke, R. A., Flowers, P. J., y Wolfe D. E. (1997). "Children who study piano with excellent teacher in the United States". *Bulletin of the Council for research in Music Education*, 132, 51-84.

- Gaunt, H. (2004). "One-to-one relationships. A case study of teachers' perspectives on instrumental/vocal lessons on a conservatoire". En O. Musumeci (Ed.), *Preparing musicians, making new sound worlds* (pp. 55-67). Barcelona, España: Escola Superior de Música de Catalunya.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., y Skon L. (1981). "Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis", *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Bloomington, Estados Unidos: Indiana University Press.
- Jorquera, C. (2006). "Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina". *Investigación en la escuela*, 58, 69-78.
- Kennell, R. (2002). Systematic research in studio instruction in music. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 243-256). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Marcos, A. M.^a. (2006). *El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación y práctica en un grupo de estudiantes griegos* (memoria de máster). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España.
- Mark, M. L. y Gary Ch. L. (2013). "Part I. Music Education in Earlier Times". En M. L. Mark (Ed.), *Music education: source readings from ancient Greece to today. 4 ed.* (pp.1-36). Abingdon, Inglaterra: Routledge.
- Nerland, M. (2007). "One-to-one teaching as cultural practice: two case studies from an academy of music". *Music Education Research*, 9 (3), 399-416.
- Persson, R. (1996). "Brilliant Performers as Teachers: A case study of Commonsense Teaching in a Conservatory Setting". *International Journal of Music Education*, 28, 25-36.
- Siebenaler, D. (1997). "Analysis of teacher-student interactions in the lessons of children and adults", *Journal of Research in Music Education*, 45, 6-20.

Storms, G. (2003). *101 juegos musicales*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Young, V., Burwell, K., y Pickup D. (2003). “Areas of study and teaching strategies instrumental teaching: a case study research project”. *Music Education Research*, 2, 139-155.