



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades

Grado en Música

El Minimalismo en Carles Santos: proyecto
de concierto didáctico y su propuesta
pedagógica para el aula del tercer ciclo de
Educación Primaria.

| | |
|--|--------------------------|
| Trabajo fin de estudio presentado por: | Alfons García Zarzo |
| Tipo de trabajo: | Propuesta didáctica |
| Director/a: | Vicenta Gisbert Caudeli |
| Fecha: | 22 de septiembre de 2021 |

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad dar a conocer algunos ejemplos de la música de la segunda mitad del siglo XX al alumnado de educación primaria, concretamente a través de la figura de Carles Santos (1940-2017). Para ello, se ha diseñado un concierto didáctico con una selección de obras del compositor y una guía didáctica con propuestas para el aula, relacionadas con algunas de las piezas del concierto. Santos fue una persona polifacética que llevó su música a todo tipo de públicos, mediante diferentes medios de expresión (cine, ópera, performance, etc.), siendo él mismo el intérprete habitual de sus obras. En este trabajo nos centraremos en la música, que es el punto de partida de sus creaciones.

El concierto se plantea como una pequeña representación teatral inspirada en hechos reales, pero solo como pretexto para la presentación de las obras, por lo que no tiene una intención biográfica.

El trabajo tiene dos grandes partes, en la primera se tratarán aspectos teóricos que fundamentan la propuesta y en la segunda se expondrá la metodología y la propuesta, incluyendo la guía didáctica. El guion del concierto y los materiales didácticos se pueden consultar desde el anexo.

Palabras clave:

Educación musical, música contemporánea vocal, Minimalismo, concierto didáctico, Carles Santos.

Abstract

This work aims to present some examples of music from the second half of the 20th century to primary school students, specifically through the figure of Carles Santos (1940-2017). For this, a didactic concert has been designed with a selection of Works by the composer and a didactic guide with proposals for the classroom, related to some of the concertpieces. Santos was a multifaceted person who brought this music to all kinds of audiences, through different means of expression (cinema, opera, performance, etc.), being himself the regular interpreter of his works. In this work we will focus on music, which is the starting point of his creations.

The concert is presented as a small theatrical representation inspired by real events, but only as a pretext for the presentation of the works, so it does not have a biographical intention.

The work has two main parts, the first will deal with theoretical aspects that support the proposal and the second will expose the methodology and the proposal, including the didactic guide. The concert script and the didactic materials can be consulted from the annex.

Keywords:

Musical education, contemporary vocal music, Minimalism, educational concert, Carles Santos.

Índice de contenidos

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1.1. Justificación..... | 1 |
| 1.2. Problema y finalidad | 2 |
| 1.2.1. Objetivos..... | 2 |
| 2. MARCO TEÓRICO..... | 3 |
| 2.1. El concierto didáctico como contexto educativo | 3 |
| 2.2. La música contemporánea en la educación primaria y en el currículo | 5 |
| 2.3. Diferentes formas de escucha | 7 |
| 2.3.1. Edgar Willems y Aaron Copland..... | 7 |
| 2.3.2. Pierre Schaeffer y Michel Chion..... | 9 |
| 2.3.3. Françoise Delalande..... | 11 |
| 2.4. Carles Santos..... | 72 |
| 2.4.1. Rasgos estilísticos..... | 13 |
| 3. METODOLOGÍA..... | 16 |
| 3.1. Repertorio | 16 |
| 3.2. Contexto y población..... | 16 |
| 3.3. Los ejes de la educación musical..... | 18 |
| 3.3.1. Didáctica de la audición musical: Wuytack y Elliott | 19 |
| 3.3.2. Didáctica de la interpretación y la creación musical: Orff y Schafer..... | 20 |
| 3.4. La tertulia musical..... | 21 |
| 3.5. Atención a la diversidad e inclusión | 22 |
| 3.6. Orientaciones metodológicas..... | 23 |
| 3.6.1. Propuestas previas, durante y después del concierto | 24 |

| | |
|---|----|
| 3.7. Guía didáctica..... | 24 |
| 3.7.1. Presentación..... | 24 |
| 3.7.2. Programa | 25 |
| 3.7.3. Propuestas para el aula: comentario de las obras seleccionadas y tablas-resumen de las actividades | 26 |
| 4. CONCLUSIONES..... | 39 |
| 5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA..... | 40 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 41 |
| Anexo A.Guion del concierto | |
| Anexo B. Partituras de las obras de la propuesta didáctica | |
| Anexo C. Materiales de aula..... | |
| Anexo D. Página web del proyecto..... | |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Notación indeterminada..... | 15 |
| Figura2. Inicio de <i>Marit reflexionant al despatx</i> | 15 |
| Figura 3. El musicar y los ejes de la educación musical..... | 18 |
| Figura 4. Comparación Wuytack– Elliott | 19 |
| Figura 5. Principios del Aprendizaje Dialógico | 21 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Elementos curriculares según el R. D. 126/2014 y el D. 104/2014 | 6 |
| Tabla 2. Triple aspecto de la audición según Willems..... | 8 |
| Tabla 3. Las cuatro escuchas de Schaeffer | 11 |
| Tabla 4. Obras del concierto..... | 16 |
| Tabla 5. Atención a la inclusión | 23 |
| Tabla 6. Programa del concierto didáctico..... | 25 |
| Tabla 7: <i>Marit reflexionant al despatx</i> . Propuesta 1: creación de una dramatización. | 28 |
| Tabla 8: <i>Marit reflexionant al despatx</i> . Propuesta 2: audición con ritmograma. | 29 |
| Tabla 9: <i>Marit reflexionant al despatx</i> . Propuesta 3: audición con musicograma..... | 30 |
| Tabla 10: <i>Marit reflexionant al despatx</i> . Propuesta 4: interpretación de una obra abierta.... | 31 |
| Tabla 11: <i>Conversa</i> . Propuesta 5: audición. | 32 |
| Tabla 12: <i>Conversa</i> . Propuesta 6: composición de una obra vocal a dos voces. | 33 |
| Tabla 13: <i>Bujaraloz by night</i> . Propuesta 7: improvisación de movimiento corporal..... | 34 |
| Tabla 14: <i>Bujaraloz by night</i> . Propuesta 8: audición activa. | 35 |
| Tabla 15: <i>Bujaraloz by night</i> . Propuesta 9: composición de una obra para instrumento de placa..... | 36 |
| Tabla 16: Propuesta 10. Tertulia musical: obras clásicas y modernas. | 37 |
| Tabla 17: Propuesta 11. Pasapalabra musical: propuestas para repasar y evaluar..... | 38 |

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación.

Este trabajo busca llevar la música contemporánea a la educación primaria a partir de la obra de Carles Santos y tomando como punto de referencia un concierto didáctico. La selección de obras estará formada por piezas de géneros variados, fundamentalmente relacionadas con el Minimalismo y la música vocal.

Carles Santos (1940-2017) fue un creador polifacético en cuyas obras la música es el eje alrededor del que gira o surgen diferentes propuestas que van desde lo poético a lo dramático. Santos fue habitualmente el intérprete de sus obras, pianista, cantante, director o *performer*. Ha sido uno de los compositores de su generación más conocidos en el extranjero (Cureses, 2001) pero también tuvo una presencia importante en nuestro país, especialmente en la Comunidad Valenciana y en Cataluña, donde llevó a cabo actuaciones de todo tipo, desde conciertos convencionales hasta eventos institucionales, pasando por acciones musicales o performances, en algunos casos reuniendo grandes grupos de músicos, incluso miles de intérpretes.

A pesar de su amplio repertorio, la mayoría de sus obras no han sido editadas. Como comenta Ortells (2015), él mismo no le dio importancia a la edición, la catalogación o la grabación de sus obras, lo cual dificulta el acceso a su música. Por esto, este trabajo parte del estudio de varias fuentes, como partituras, grabaciones y estudios sobre el compositor, con el objetivo de poder seguir disfrutando de su música, en este caso en el marco de un concierto didáctico para estudiantes de educación primaria.

Este trabajo tiene una base teórica y otra metodológica para fundamentar la parte más creativa, que a su vez tiene dos partes: el concierto y la propuesta didáctica. La parte teórica se ha centrado en revisar varios estudios importantes sobre el tema, así como el análisis de los diferentes tipos de conciertos didácticos desarrollados en los últimos años y en las principales concepciones sobre la escucha y la escucha musical. En el marco metodológico se describirá el planteamiento del concierto, comenzando por la selección del repertorio y la descripción del público. También presentamos las metodologías de educación musical que sustentan las actividades que vamos a proponer y aspectos pedagógicos generales. En este

capítulo se incluirá la guía didáctica con las propuestas para el aula. En los anexos se muestra la relación de los materiales creados para desarrollar las actividades.

1.2. Problema y finalidad.

Este trabajo pretende acercar el repertorio de la música contemporánea a un público que habitualmente lo desconoce. Como explican Calmell y Valls (2010), la música más utilizada en primaria, más conocida por el profesorado y más presente en los libros de texto es la de compositores anteriores al siglo XX. Por lo tanto, es necesario compensar esta situación.

A través de un concierto didáctico y su propuesta pedagógica se dará a conocer una selección de obras de Santos, que pueden ser de interés para el alumnado y para que este amplíe su visión de la música y el arte actual. La propuesta didáctica tendrá en cuenta no solo la audición, sino también la interpretación y la creación, ejes de la educación musical.

1.2.1. Objetivos.

Este trabajo pretende desarrollar un objetivo principal y tres objetivos específicos.

El objetivo principal consiste en:

Conocer estilos musicales y artísticos de finales de siglo XX y principios del XXI de manera activa, a partir de obras de Carles Santos en el contexto de un concierto didáctico.

Los objetivos específicos son los siguientes:

O. E. 1. Profundizar en la audición activa desde diferentes tipos de escucha, planos y dimensiones de esta para llegar a una comprensión más amplia del hecho musical, ampliando el bagaje musical del alumnado.

O. E. 2. Escuchar, interpretar y crear obras de música vocal contemporánea.

O. E. 3. Componer e interpretar obras de música minimalista para instrumentos escolares.

Estos objetivos son de carácter musical, que además permiten desarrollar capacidades y competencias generales, pertenecientes a todos los ámbitos de la personalidad (físico o psicomotriz, cognitivo, afectivo y social). Por lo tanto, educamos a través de la música, por y para la música, como han defendido los grandes pedagogos de diferentes generaciones. Martenot (1993) habla de la importancia de la educación por el arte donde la música no es el

fin sino que la educación debe centrarse en el desarrollo de las facultades humanas. Willems (2002) se expresa prácticamente con los mismos términos, por lo que observamos que el carácter educativo de la música ha sido considerado por la pedagogía musical moderna en todo momento. Podemos añadir que en numerosos estudios se comenta la importancia histórica del II Congreso de la UNESCO sobre Pedagogía Musical, celebrado en 1958, en el que participaron algunos de los pedagogos y compositores más importantes de la época, sentando las bases de la educación musical en la educación general, reivindicando el valor educativo de la música y el derecho a ser educados en ella desde la infancia (Gimeno, 2014).

Todo esto se concretará en el proyecto didáctico vinculado al concierto didáctico.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El concierto didáctico como contexto educativo.

El concierto didáctico es una poderosa herramienta educativa, ya que tiene objetivos pedagógicos, emplea recursos que amplían las posibilidades educativas del aula y se plantea en contextos que están en la vida real. Muñoz y González (2020) resumen las características y finalidades de este tipo de conciertos. En estos se busca acercar géneros menos conocidos al tipo de público que asiste, modificando el formato habitual de concierto para buscar una mayor interacción con el público. Es decir, se busca una participación más activa de este, que va a ampliar conocimientos, rasgo coherente con los principios de la pedagogía activa.

Como explican estos pedagogos, las características y objetivos del concierto varían dependiendo del tipo de público. Esto difiere del concierto convencional, en el que el público no tiene el mismo protagonismo que en el concierto didáctico (ni en relación con la planificación ni con la representación).

Tanto el programa del concierto como la forma de presentarlo mediante una persona que dinamiza o una situación que puede incluir la dramatización así como la participación activa del público, es algo que adquiere un formato distinto en el concierto didáctico. El concierto será diferente dependiendo de la preparación previa del público, de qué aspectos de la música nos interese destacar (más o menos técnicos), del grado de participación del público

en el concierto, de las edades de los espectadores o las agrupaciones instrumentales o vocales que intervengan.

Entre el valor educativo de este tipo de conciertos, Muñoz y González (2020) destacan que consiguen “el acercamiento a la música de personas de las más diversas procedencias y clases sociales” (p. 35). En relación con la inclusión, aspecto fundamental en la educación actual, Martínez y Fernández (2020) destacan la importancia de los conciertos didácticos como “herramienta multitarea, didáctica e integradora, basada en múltiples relaciones educativas” (p. 42). Entre los aspectos educativos que se potencian están la autonomía, las habilidades sociales y la creatividad, que favorecen a todo tipo de alumnado y también al que presenta necesidades educativas especiales.

A lo largo del siglo XX se dieron los primeros conciertos didácticos. Aunque los primeros se dan a principios de siglo, destacan los protagonizados por Leonard Bernstein, iniciados en 1958 (Berstein, 2002). En nuestro país podemos citar a Fernando Palacios como el principal dinamizador (compositor, pedagogo, escritor y divulgador) de este tipo de conciertos desde los años noventa en la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria hasta la actualidad, como se explica en Muñoz y González (2020), quienes también citan a Fernando Argenta.

Según Ortega (2009) este tipo de conciertos ha de tener unos elementos, tiene (como mínimo) un guion con todos los detalles de la representación (escenografía, luces, presentación y todo lo necesario en la actuación). También necesitará una interpretación de calidad y una presentación (presentador, voz en off, un cuento u otra forma). El espectáculo deberá tener una propuesta pedagógica, no solo para la representación sino para el aula, antes y después del concierto y que debería tenerse en cuenta en la programación de aula. Otro aspecto importante es la participación activa del público en el concierto, que debe considerarse en el guion del mismo. Finalmente, Ortega recomienda que la duración del concierto esté entre una hora y una hora y media (sin descanso).

Finalmente, cabe destacar que el valor educativo del concierto es afín a la institución escolar. Hurtado (2004) habla de *concomitancias curriculares* para referirse a estos aspectos en común. Los intérpretes del concierto tendrán la función de llevar a la comunicación entre niños y música, a través de diferentes modalidades de acción (interpretación, escucha,

improvisación u otras), contribuyendo esto al desarrollo de la personalidad y a la socialización.

2.2. La música contemporánea en la educación primaria y en el currículo.

Tal como explica Hemsy (2002), la música contemporánea entra en la educación en la década de los sesenta con figuras como George Self y Brian Dennis en Inglaterra. En los setenta destacan Schafer en Canadá y Paynter en Inglaterra. Hemsy defiende que en la educación se deben combinar lenguajes actuales con el lenguaje musical tradicional, ya que este forma parte de la cultura en la que están inmersos los alumnos. Esta pedagoga expone que hay diferentes enfoques didácticos en relación con la música contemporánea, unos más de tipo creativo y expresivo y otros de carácter cognoscitivo o intelectual, pero que no tienen por qué ser excluyentes.

También son de interés los objetivos que Hemsy (2000) propone en relación con la música contemporánea en la educación. De estos podemos destacar la importancia que se otorga a la práctica musical. Como es lógico, se busca que el alumnado conozca diferentes estilos de nuestra época, pero de manera activa. Es importante la exploración del entorno sonoro, los objetos y el silencio para usarlo en creaciones propias además de la voz y los instrumentos. Entre estos objetivos también se da importancia a la creación y uso de grafías. Así, mediante el desarrollo de la imaginación y la creatividad los alumnos se preparan para la comprensión de la música contemporánea.

Por otra parte, Díaz y Urrutia (2013) han analizado la presencia de la música contemporánea en secundaria, teniendo en cuenta la formación y actitudes del profesorado. Aunque se trate de un análisis de la situación en la educación secundaria en el País Vasco, podemos considerar que la situación en el resto del estado, incluyendo la educación primaria, puede ser muy parecida. En este estudio también se hace referencia a otras investigaciones y se constata la poca inclusión de este tipo de música en el aula, así como el escaso conocimiento por parte del profesorado, cuya formación en el conservatorio también se ha basado en música de siglos anteriores. Además, también se destaca el escaso número de profesores que emplean metodologías creativas como la de R. M. Schafer. Díaz y Urrutia (2013) defienden la presencia de la música contemporánea en el aula porque forma parte del

pasado reciente y del presente y es una parte importante del arte actual. Con ello se contribuirá a una educación “poliestética, plural e integradora” (p. 26), permitirá al alumnado comprender y discriminar los diferentes tipos de música y sus parámetros y además formará un público más crítico.

Seguidamente, nos centraremos en el tratamiento de la música del siglo XX y XXI en el currículo de Educación Primaria. Para ello nos basaremos en dos disposiciones oficiales, el Real Decreto 126/2014 que se refiere a todo el estado y el Decreto 104/2014, que establece el currículo de la Comunidad Valenciana. Estos son los dos referentes curriculares (prescriptivos) en la actualidad, siendo el segundo de ámbito autonómico, por lo que cada comunidad tiene un decreto equivalente. Es de esperar un cambio curricular como desarrollo de la reciente LOMLOE (2020). En relación con nuestro trabajo, las diferencias entre un currículo y otro pueden ser mínimas. De manera resumida, los elementos curriculares que aporta cada una las disposiciones citadas son los que vemos en la tabla 1. Los elementos más relacionados con la práctica de aula en relación con nuestro trabajo son los criterios de evaluación y los contenidos.

Tabla 1: elementos curriculares según el R. D. 126/2014 y el D. 104/2014.

| R. D. 126/2014: ámbito estatal | D.104/2014: ámbito autonómico |
|---|---------------------------------------|
| Comunes para todas las àreas | |
| Objetivos generales de etapa | Los mismos del R. D. |
| Competencias clave | Las mismas del R. D. |
| Propios del área de música | |
| Criterios de evaluación de área y etapa | Criterios de evaluación de cada curso |
| Estándares evaluables | |
| No se establecen contenidos | Contenidos distribuidos por cursos |

Fuente: elaboración propia.

En el decreto valenciano se concretan los contenidos de cada curso y entre ellos tenemos los que se refieren a la audición y reconocimiento de música de diferentes épocas y estilos, entrando el siglo XX y XXI en los cursos quinto y sexto. A pesar de ello, el planteamiento curricular es abierto, en todos los cursos se han de tratar diferentes estilos musicales pero desde cuarto curso se habla de épocas concretas. También hay que considerar que los contenidos relacionados con la historia de la música no se dan en primaria como un fin en sí mismos sino incluidos en actividades prácticas y contextualizadas en proyectos y unidades didácticas de diferente tipo.

2.3. Diferentes formas de escucha.

En este apartado se analizan los conceptos de escucha y audición desde varios puntos de vista, para considerarlos en nuestro trabajo, tanto en el concierto como en el proyecto didáctico que servirá de preparación y continuación del mismo. Se han seleccionado varios autores considerados referentes en este campo.

2.3.1. Edgar Willems y Aaron Copland.

Willems es uno de los pedagogos que crearon métodos activos en la primera mitad de siglo XX (Hemsy, 2003) y Copland es un ejemplo de compositor nacionalista estadounidense (Grout y Palisca, 1988). Ambos escribieron sobre la audición en la primera mitad de siglo, concretamente en los años treinta, siendo sus obras textos fundamentales incluso en las primeras décadas de siglo XX. Tanto Copland como compositor como Willems como pedagogo, consideran la música desde el punto de vista de la tradición académica occidental, cuya evolución llega hasta corrientes como el serialismo, pero no hacen referencia a movimientos como el arte sonoro u otros géneros que cuestionan conceptos establecidos en relación con el arte o la música.

Willems (2001) distingue entre oír como función sensorial, escuchar como oír unido a una emoción y entender como la toma de conciencia de lo escuchado. De este modo, este pedagogo relaciona la audición con el enfoque del ser humano desde tres aspectos, fisiológico, afectivo y mental. En la tabla 2 mostramos el esquema que plantea Willems en el estudio de la audición, sin olvidar que, tal como afirma él mismo, los tres aspectos están unidos, solo se esquematizan para su estudio.

Tabla 2: triple aspecto de la audición según Willems

1. La receptividad sensorial auditiva (Sensación, memoria fisiológica, mnemo).
2. La sensibilidad afectivo auditiva (Necesidad, deseo, emoción, memoria anímica, imaginación).
3. La percepción mental auditiva (Comparación, juicio, memoria intelectual, conciencia sonora e imaginación constructiva).

Fuente: Willems, 2001, p. 45)

Diferentes autores remarcan la importancia que da Willems a la audición en su triple aspecto, como Botella y Gimeno (2015), Botella (2021) o Valencia (2015).

Copland (1997) defiende que la audición musical se da en tres planos: sensual, expresivo y puramente musical. Estos se dan de forma simultánea, pero suele prevalecer uno. En el primero la atención se sitúa en el placer que nos produce el sonido en sí (como puede ser el timbre de un instrumento concreto), pero no nos fijamos en la música. En el plano expresivo nos centramos en qué nos comunica la música, aunque este contenido expresivo no se puede traducir en palabras concretas (y cada persona lo explicará de forma diferente). En el plano musical la atención recae en los contenidos musicales, como las notas, el género musical o la forma. Este último es el plano que suele dominar en los músicos y que, si lo desarrollamos en el aficionado, este podrá entender mejor las intenciones del compositor. Desde el punto de vista educativo tendremos en cuenta los tres planos. En relación con el plano sensual, buscaremos piezas que tengan algún aspecto atractivo en el sonido en sí (timbres, texturas...). Desde el plano expresivo nos centraremos en lo que la música nos puede comunicar, las sensaciones y emociones que nos produce. Desde el plano musical nos fijaremos en los parámetros del sonido y de la música en los que queremos profundizar.

No obstante, aunque Copland es un reconocido compositor y divulgador musical y su visión de la audición ha sido muy citada y considerada en el mundo educativo y académico (Gimeno 2014 o Botella 2021, entre otros), también podemos encontrar valoraciones críticas, como es el caso de Castellanos (2016), quien destaca que el punto de vista de Copland se centra en la música del período de la práctica común y en la música absoluta, así como en una visión homogénea de la audición. Esta necesita un conocimiento técnico de los

parámetros musicales para llegar a su apreciación completa. Así pues, no se tiene en cuenta otras formas de escuchar o concebir la música. Por lo tanto, podemos considerar la teoría de Copland como una parte del amplio campo de la audición, más aún teniendo en cuenta el tipo de música con el que vamos a trabajar, que cuestiona las convenciones establecidas.

2.3.2. Pierre Schaeffer y Michel Chion.

Con Schaeffer, compositor y teórico, creador de la música concreta en 1948 (Emmerson, S. y Smalley, 2001), nos situamos en la segunda mitad de siglo XX. Schaeffer es autor del *Tratado de los objetos musicales*, obra fundamental en el estudio de la escucha, publicada en 1966. En ella analiza la escucha distinguiendo entre varias funciones: oír, escuchar, entender y comprender. Estos términos habían sido estudiados por Willems (2001) pero Schaeffer profundiza en ellos. También se explica el concepto de *objeto sonoro*, expresión que sustituye al término *sonido* y que hace referencia al estudio o análisis del sonido desligado o separado de su significado o sentido y de la fuente que lo produce.

El *Tratado* de Schaeffer ha sido objeto de estudio por diferentes autores, como explica Syroyid (2020), quien presenta una guía para el estudio del *Libro I* del tratado. En la tabla 3 se resumen los conceptos más importantes relacionados con las cuatro escuchas de Schaeffer. Estas también son citadas por Cárdenas-Soler y Martínez-Chaparro (2015) en relación a la atención a los sonidos en el entorno de un contexto sociocultural, dentro del estudio del paisaje sonoro o por Perepelycia (2014) en su comparación de las teorías de Schaeffer y Kandinsky. Estas referencias nos muestran la actualidad de la obra de Schaeffer.

Para Schaeffer (1966), oír es percibir por el oído y escuchar es interesarse en algo, pero no necesariamente fijándonos en cómo es el sonido, como ocurre en el lenguaje. Entender significa “tener una intención” y se puede relacionar con oír y con escuchar (oímos o escuchamos para algo, con un fin). Oír-entender significa que identificamos y diferenciamos los sonidos que vamos oyendo (distinguimos una fuente sonora de otra). En cambio al escuchar-entender nos centramos en las cualidades del objeto sonoro, como la altura, duración o intensidad. Se añade que el término comprender significa “perfilar, obtener una información suplementaria” (Schaeffer, 1996, p. 65). La comprensión es consecuencia de un trabajo (cognitivo) por el que se deduce algo. Necesita de la abstracción y la comparación.

En relación con los ejemplos que da Schaeffer, podemos comprender qué ocurre en otra habitación de nuestra casa si oímos un ruido que viene de allí. En el caso de la música, podemos deducir algo, comprender un discurso sonoro porque relacionamos lo que escuchamos con nuestros conocimientos.

Schaeffer (1966) también distingue entre escucha natural y cultural. La escucha natural identifica la fuente sonora y también está presente en los animales. En cambio, la escucha cultural depende de cada colectividad y de códigos, condicionamientos y valores. La siguiente pareja de escuchas está formada por las escuchas vulgar y especializada. La escucha vulgar “se orienta a una percepción dominante, natural o cultural” (p. 72). La segunda está condicionada por los conocimientos del oyente, que dirigen la escucha. Finalmente, la escucha restringida o reducida es la que se centra en las cualidades del sonido sin tener en cuenta la fuente sonora ni su significado o valores.

Chion (1993), a partir de los conceptos que estableció Schaeffer (1998) distingue tres actitudes de escucha: causal, semántica y reducida. La primera consiste en poner atención en la fuente sonora, en identificarla (se podría relacionar con la escucha natural de Schaeffer). La escucha semántica es la que se centra en un mensaje que utiliza un código (relacionada con la escucha cultural). En tercer lugar, la escucha reducida es el término con el que Schaeffer (1993) se refiere a la escucha que se centra en el sonido y sus parámetros de manera separada, independiente a la causa o a lo que pretende comunicarnos. Para poder escuchar un sonido varias veces y analizar sus cualidades se necesita la grabación, es decir, el *sonido fijado*, como lo denomina Chion, que además nos muestra el sonido de manera separada de la fuente. Chion (1993) destaca la importancia de este tipo de escucha para la comprensión más profunda del sonido y su función en el mundo audiovisual: “el valor afectivo, emocional, físico y estético de un sonido está ligado no sólo a la explicación causal que le superponemos, sino también a sus cualidades propias de timbre y de textura, a su vibración” (p. 32).

Otros conceptos de interés desarrollados por este autor son: la *audiovisión* y el *valor añadido*. La *audiovisión* se refiere a una actitud perceptiva específica con la que se debería afrontar los medios audiovisuales, como la televisión o el cine. El valor añadido es el valor con el que el sonido *enriquece* a la imagen en el mundo audiovisual, dando la impresión, si

no se analiza, de que es la imagen la que posee todo el contenido expresivo o comunicativo (p. 13). Chion habla de verbocentrismo en el cine por la importancia de la palabra como estructuradora del discurso que se complementa con el sonido y la imagen.

Tabla 3: Las cuatro escuchas de Schaeffer

Las cuatro escuchas de Schaeffer

| | | |
|---|---------------------------------|------------------------|
| 1 | Escuchar: interesarse por algo. | Concreto y objetivo. |
| 2 | Oír: percibir con el oído. | Concreto y subjetivo. |
| 3 | Entender: tener una intención. | Abstracto y subjetivo. |
| 4 | Comprender: interiorizar. | Abstracto y objetivo. |

Las cuatro escuchas adicionales

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Natural: escuchar + oír. | Priorizar un acontecimiento sonoro (concreto). |
| 2 | Cultural: entender + comprender. | Se centra en la significación, el mensaje o los valores en un contexto (abstracto). |
| 3 | Vulgar: escuchar + comprender. | Va al acontecimiento sonoro o a la significación de forma superficial, sin un interés determinado, es común a diferentes personas (concreto). |
| 4 | Especializada o práctica: oír + entender. | Escucha que se centra en un aspecto del sonido y depende de la formación del oyente (abstracto). |

Fuente: elaboración propia a partir de Schaeffer (1966) y Syroyid (2020).

Por lo tanto, para la comprensión de la música en relación con la imagen (y la música para la escena en general) debemos tener en cuenta el concepto de audiovisión, así como las tres escuchas, que se pueden relacionar con el lenguaje, con la información sonora en general y con la comunicación musical. Esta forma de analizar lo audiovisual nos servirá en la educación musical en general y en la forma de acercarnos a algunas obras de Carles Santos.

2.3.3. Françoise Delalande.

Delalande habla de *conductas de recepción* o *modos de escucha*, que son formas diferentes de percibir una obra musical y dependen sobre todo del oyente, por lo que podemos relacionarlo con el nivel estésico de Nattiez y Molino (Camacho y González, 2011). Estas

conductas son taxonómica, figurativa y empática. La primera se centra en la estructura musical. El oyente se imagina una partitura mental. Este tipo de escucha es el que ha predominado en la educación musical, ayudándose de recursos como el uso de musicograma, recurso creado por Jos Wuytack (Palheiros y Wuytack, 2000).

La escucha empática da significado a la obra desde un punto de vista emocional. El oyente se centra en el momento en que se escucha la música y en las emociones que él o ella siente, pero no en captar la estructura musical de la obra. Finalmente, la escucha figurativa relaciona lo escuchado con imágenes que se pueden dar en diferentes planos en un escenario y la forma se puede percibir como un relato. Este modo de escucha es un ejemplo de la importancia entre la relación de lo visual o la imagen con lo sonoro que también se da en la notación, en la presencia de los intérpretes durante una actuación o en el campo audiovisual (Alcázar, 2008). Así pues, la imagen como representación mental forma parte de la comprensión de la música.

2.4. Carles Santos.

En este punto se presenta un extracto de la biografía de Carles Santos, de la que se referirán las etapas que influyeron en el desarrollo de su estilo (según Ortells, 2015) y varias obras representativas. Santos se inicia en el piano en el entorno familiar y local de Vinaròs, su ciudad natal, y su formación como pianista se lleva a cabo en el Conservatorio Superior de Música del Liceu de Barcelona, concluyendo en 1954, año en que da su primer concierto como solista, en Vinaròs. Ya desde la infancia y la adolescencia ganó varios premios como intérprete de piano, faceta que no abandonará, aunque pasará de especializarse en el repertorio pianístico contemporáneo a dedicarse a la composición e interpretación de su propia obra, que incluirá todo tipo de lenguajes, como el cinematográfico o la *performance*.

En una siguiente etapa, entre 1954 y 1958, se forma en París y en Suiza, donde profundiza en el conocimiento de compositores como Webern o Schönberg. Después vuelve a Barcelona (1963) y entre 1968 y 1981 viaja a Estados Unidos, donde entrará en contacto con la vanguardia americana (con Cage o La Monte Young, entre otros). Así pues, desde su juventud trabaja tanto desde Barcelona como en otras ciudades fuera de España. En 1966 conoce a Joan Brossa, con quien seguirá trabajando a partir de entonces, en proyectos como

el “Concert irregular” (1968). También conoce a Pere Portabella, con quien crea la su primera obra para el cine, *L'àpat*, y a partir de 1970 será el compositor de las bandas sonoras de este cineasta.

En 1975 graba un disco como intérprete de piano, con obras de Cage, Webern y Stockhausen. Después desarrolla su trabajo como director del Grup instrumental Català (1976-1979) y a partir de 1978 se dedica casi exclusivamente a la composición e interpretación de su obra. En los ochenta podemos destacar las grabaciones *Voice-tracks* (1981) y *Pianotrack* (1984). Desde esta década comienza a ser importante su producción para la escena con obras como *L'aperitiu* (1980) o *Beethoven, si tanco la tapa... què passa?* (1982). En 1985 empieza a trabajar con la artista y performer Marielena Roqué, creando posteriormente (en 1995) la Compañía Carles Santos, dedicada a la representación de sus obras. A finales de los ochenta empieza a trabajar con bandas, concretamente en la obra *Belmonte*, estrenada y grabada con la Unión Musical de Lliria (Valencia).

Con el paso del tiempo y su éxito como compositor e intérprete recibe encargos de diferentes organismos oficiales para componer e interpretar obras, tales como la ceremonia de obertura de los Juegos Olímpicos de Barcelona en 1992, la obertura de la Bienal de Arte en Valencia en 2001 o en el acto de celebración de IV centenario de la llegada de la reliquia de San Sebastián a Vinaròs, en 2010.

Carles Santos recibió numerosos premios a lo largo de su vida, entre los que podemos citar el Premio Nacional de Composición de la Generalitat de Cataluña (1990), el Premio de la crítica por La Pantera Imperial (1998), el Premio Nacional de Teatro de Cataluña (2001), el Premio de las Artes Escénicas de la Generalitat Valenciana (2001) o el Premio Nacional de música (2008). En 2009 cedió su obra a la Fundació Caixa Vinaròs, en cuya sede se puede consultar.

2.4.1. Rasgos estilísticos

La obra de Santos es amplia y abarca diversos géneros, por lo que aquí nos centraremos en algunos de los rasgos más característicos comunes a las obras seleccionadas. Muchas de sus creaciones son abiertas, en las que la interpretación se adapta a las circunstancias, desde el estado anímico del intérprete hasta el tipo de espacio que sirve de escenario o la reacción

del público, considerando también la música en relación a otras artes que participen en la actuación. En algunos casos, los fragmentos son repetidos (un número determinado o indeterminado de veces) ajustándose a estas circunstancias, al igual que el tempo o la dinámica de la obra. Esto se puede observar en la de notación.

La notación indeterminada es la que tiene cierta imprecisión en la escritura. Santos, sobre todo en su música para piano, escribe muchas veces sin indicar la dinámica ni la agógica o haciéndolo mediante anotaciones generales de carácter abierto (figura 1). Tampoco escribe figuras ni compás, solo la cabeza de las notas. En muchas obras de Santos las repeticiones se interpretan cuatro veces, aunque en algunas obras cada fragmento se debe repetir según el *instinto musical* (Ortells, 2015).

La técnica compositiva que utiliza ha sido calificada como “desarrollo de la repetición progresiva” (Mac Low, 1981). Esta se puede relacionar con lo que Reich (2002) llamó *music as a gradual process*, que se define como el uso de patrones repetidos que van cambiando poco a poco, cuyos cambios son perceptibles por el oyente, en contraposición a la música serial, cuyas series y desarrollos son difíciles de percibir.

Tom Johnson habla del estilo del compositor como *minimalista romántico* y Santos se ha autocalificado como *minimalista apasionado* (Ortells, 2015). Este tipo de Minimalismo es representativo de la evolución que experimentó desde sus inicios, estilo que pasó con el tiempo a nutrirse y combinarse con diferentes géneros y técnicas musicales. Potter (2019) destaca del Minimalismo su papel en la ruptura de barreras culturales y musicales, otorgando a los músicos la libertad del uso de una pluralidad de recursos. En este sentido, Ruvira (1996) habla de indeterminación, música repetitiva e influencias de todo tipo de músicas (música culta de otras épocas, contemporánea, pop o étnica).

La música para voz solista de Santos también parte del elemento repetitivo y del uso de técnicas extendidas, usando onomatopeyas, gemidos, gritos y todo tipo de sonidos, explorando la expresividad de la voz, a veces sin un texto, o con una palabra o un breve texto en toda la pieza. En las obras incluidas en el disco “Voicetracks” (1981) vemos estas características, que podemos relacionar con otras obras de la época, como la *Sequenza III* de Berio (compuesta en 1965-1966). Las técnicas empleadas en estas obras se utilizan a lo largo

de su trayectoria, aunque también trabaja con otros procedimientos. La música para agrupaciones como la banda o la música operística o coral necesitan una escritura menos indeterminada. Así pues, en obras de este tipo sí que es habitual el uso de figuras de nota y del compás, aunque otros parámetros como la dinámica no se indican o lo están de forma general (figura 4). En el caso de la ópera o la cantata, como *Flor d'escarabat*, se utilizan textos literarios pero también los recursos y las técnicas extendidas para la voz e instrumentos que ya se emplearon en las primeras obras.

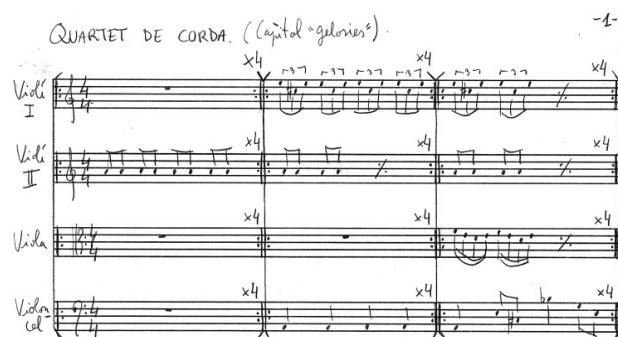
Figura 1. Notación indeterminada



Fuente: Original manuscrito, fragmento inicial (Fundació Caixa Vinaròs).

El estilo de Santos se puede resumir, según Ortells (2015), en: el Minimalismo en la música para voz y para piano; la indeterminación, especialmente en acciones musicales y espectáculos escénicos (aunque no en la ópera); la integración de recursos, incluidas las formas clásicas. En palabras de Ortells: “La indeterminación y la improvisación, o como mejor se puede expresar, la adaptación de la obra al momento de su interpretación es lo que mejor define la obra de Santos” (p. 41).

Figura 2. Inicio de *Marit reflexionant al despatx*.



Fuente: Original manuscrito (Fundació Caixa Vinaròs)

3. METODOLOGÍA

3.1. Repertorio.

La selección del repertorio (tabla 4) se ha realizado teniendo en cuenta los criterios que proponen pedagogos como Wuytack (Palheiros y Wuytack, 2000) y Palacios (Palacios, y Parrilla, 2000).

Tabla 4. Obras del concierto

| VOZ SOLA | PIANO | VOZ E | CUERDA | CORAL |
|------------------------|---------------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------|
| INSTRUMENTOS | | | | |
| <i>Cant enèrgic</i> | <i>Peça per a piano 1</i> | <i>Flor d'escarabat</i> | <i>Marit reflexionant</i> | <i>Ki-ki-ri-ki</i> |
| <i>Conversa</i> | <i>Bujaraloz by night</i> | <i>La Pantera</i> | <i>al despatx</i> | |
| <i>Autoretrat</i> | <i>Armandino 77</i> | <i>imperial</i> | | |
| <i>Un gatés un gat</i> | <i>No al no</i> | (Fragmentos) | | |
| | <i>Soundfight</i> | | | |
| | | <i>La re mi la</i> | | |

Fuente: elaboración propia

Las obras son breves, con al menos un parámetro que permite seguir el discurso musical y variadas en cuanto a los recursos expresivos utilizados (tipos de sonidos, instrumentos, movimiento, vídeo). El concierto adopta el formato de obra teatral con dos personajes principales. La música se combina con diálogos (breves, que sirven para presentar las obras), proyección de vídeos y fotos y dramatización o expresión corporal unida a la música.

La propuesta didáctica presenta actividades relacionadas con las obras del concierto pero también propone otras, tanto clásicas como contemporáneas, con el fin de compararlas y desarrollar el sentido estético y crítico.

3.2. Contexto y población.

El concierto se realizará en el Auditorio Municipal de Vinaròs, la ciudad natal del compositor, aunque se puede presentar en cualquier auditorio o sala de conciertos, realizando las adaptaciones técnicas correspondientes a cada espacio. Se llevará a cabo dentro de un ciclo

de conciertos para escolares, por lo que se realizará en horario matinal lectivo, preferentemente en el segundo o tercer trimestre del curso. Así, la propuesta de aula podrá haberse implementado previamente (los textos se traducirán al valenciano si se destinan a una población de la Comunidad Autónoma, como es el caso). El concierto y la propuesta están destinados a alumnos de entre diez y doce años, que cursan quinto y sexto de educación primaria.

El desarrollo evolutivo general en estas edades, así como el musical, se ve influido tanto por la maduración como por el entorno y la socialización. Por ello, es importante el papel del sistema educativo pero también la aculturación (referida a aquello que se aprende de forma espontánea), como señala Lacárcel (1992). Alsina (1999) describe la evolución de las principales capacidades musicales que en estas edades. Centrándonos en edades comprendidas entre diez y doce años, podemos observar que la psicomotricidad fina se desarrolla, de modo que se puede avanzar en el uso de instrumentos melódicos, como la flauta, xilófonos y metalófonos.

En el ámbito cognitivo se inicia la abstracción. Aunque estamos en el estadio de operaciones concretas de Piaget, ya se pueden realizar actividades no manipulativas. La percepción armónica aumenta y se llega a una mejor comprensión de la tonalidad, la polifonía, la consonancia y la disonancia. Todo esto, unido a una mejora en la capacidad polirítmica, hace que podamos avanzar en el aprendizaje de la técnica instrumental. Cabe destacar que en estas edades ya encontramos una identificación con determinadas músicas, un gusto musical y una capacidad crítica. Por otra parte, Elliott (Díaz y Giráldez 2007) defiende que la inteligencia musical está relacionada con esta capacidad reflexiva y crítica así como con la superación de retos musicales basados en situaciones reales.

En conclusión, el concierto y la propuesta didáctica se centran en el tercer ciclo de educación primaria, trata géneros y estilos musicales poco conocidos por el gran público y poco habituales en los medios de comunicación, pero sí que existe la capacidad de comprensión y aprendizaje de contenidos relacionados con los elementos musicales y los estilos propuestos. Además, la capacidad psicomotriz y cognitiva permite el trabajo práctico (interpretativo y creativo) de cierta complejidad.

3.3. Los ejes de la educación musical.

En los últimos años, numerosos pedagogos e investigadores, como Giráldez (2014) coinciden en destacar tres ejes en la educación musical, que son la escucha, la interpretación y la creación (que incluye la improvisación, la composición y el arreglo). En esta línea, la filosofía de Elliott (2009) defiende una concepción *multidimensional* de la obra musical, cuyo estudio no se puede limitar a un análisis de la arquitectura musical. Este investigador define la escucha como un acto constructivo que se puede abordar desde siete dimensiones, es decir, no existe una única forma de escuchar. Elliott también destaca las capacidades de ejecutar, improvisar, componer, arreglar y dirigir, necesarias tanto para el desarrollo de la *habilidad musical* como de la capacidad de escuchar (Díaz y Giráldez 2007).

Tanto Elliott (2009) como Giráldez (2014) utilizan el término musicar y al igual que otros investigadores, como Gardner (Díaz y Giráldez, 2007), defienden que la práctica de la educación musical ha de plantear proyectos semejantes y próximos al mundo musical real. Musicar, (Small, 1999) es definido como “tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical” (p. 5) e incluye una gran variedad de actividades (interpretar, componer, ensayar, preparar equipos de sonido, etc.).

Giráldez resalta la importancia de la educación musical basada en los tres ejes, que en la práctica se desarrollan interrelacionados y que además se pueden vincular con el concepto musicar, que resulta de la confluencia de diferentes ejes y actividades (figura 3).

Figura 3: El musicar y los ejes de la educación musical.

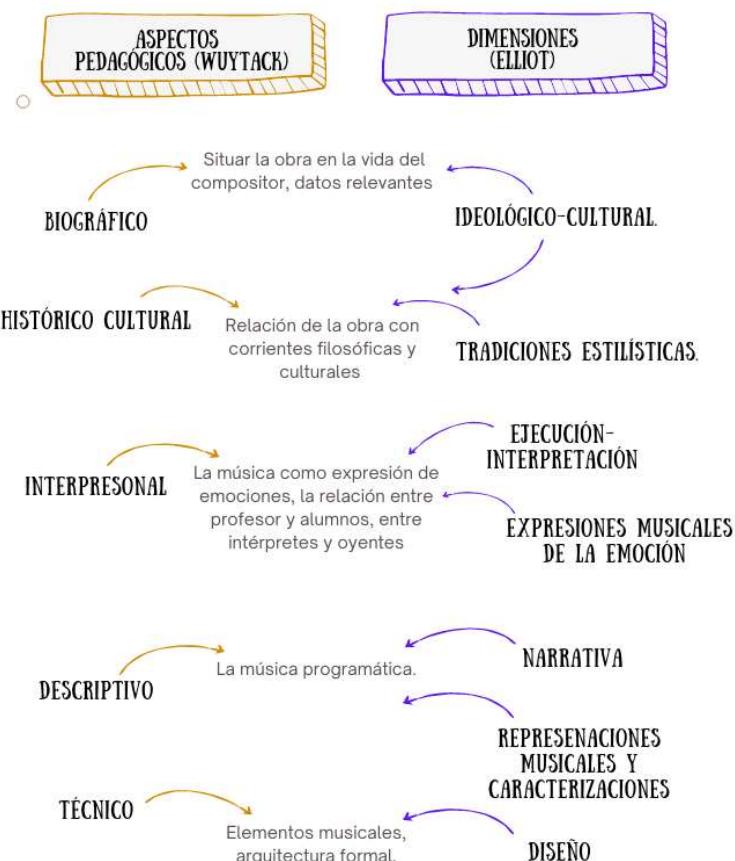


Fuente: Giráldez, 2014, p. 42.

3.3.1. Didáctica de la audición musical: Wuytack y Elliott.

La didáctica de la audición musical, entendida como audición de obras musicales, ha sido especialmente abordada por Wuytack, representante del método Orff, método instrumental (Hemsy, 2003). Así pues, Palheiros y Wuytack (2000) hablan de *audición musical activa no sólo por el gran número de actividades que la acompañan y la hacen más interesante sino, y fundamentalmente, porque la naturaleza de la música y la sensibilidad de los jóvenes así lo exigen.* (p. 13). Estos pedagogos presentan una relación de finalidades de la audición musical, que incluyen objetivos relacionados con todos los aspectos de la educación musical, tanto con la práctica interpretativa y creativa como con el sentido crítico y la educación estética. Así pues, ponen de relieve varios aspectos pedagógicos que intervienen en la comprensión de la audición musical: biográfico, histórico-cultural, descriptivo, técnico e interpersonal. En la figura 4 podemos ver la relación de estos aspectos con las dimensiones que propone Elliot (Díaz y Giráldez, 2007).

Figura 4: Comparación Wuytack - Elliott



Fuente: Elaboración propia basada en Palheiros y Wuytack, 2000 y Elliott, 2009.

Finalmente, cabe destacar lo que Palheiros y Wuytack llaman *medios de activación de la audición musical*. Estos son los recursos que nos servirán para realizar tareas concretas en relación con la audición, como puede ser la instrumentación con la que acompañemos la audición, el canto, el ritmo, la motricidad u otros, que junto a los aspectos pedagógicos y las dimensiones, se tendrán en cuenta en la preparación de las actividades para el aula.

3.3.2. Didáctica de la interpretación y la creación: Orff y Schafer.

La propuesta didáctica de este proyecto se centra en la práctica musical como punto de partida para la comprensión musical. Según Elliott, esta práctica se materializará en la siguiente tipología de actividades (Díaz y Giráldez, 2007): interpretación, escucha, improvisación, composición, arreglo y dirección. Lógicamente, en el ámbito escolar estas tienen una metodología diferente a la que se aplica en enseñanzas especializadas. Estas actividades se llevan a cabo de forma globalizada y conectando unas con otras (los alumnos son intérpretes o directores de sus composiciones, el arreglo consiste en cambiar o añadir elementos de una obra dada).

Del método Orff y las aportaciones de Wuytack podemos tomar principios básicos aplicados a la interpretación. Como explican Gratezer y Yepes (1983), el principio de música elemental nos sirve de base para trabajar con parámetros del rítmicos sencillos (pulso, subdivisión, acento y ostinato) y fórmulas sencillas de pregunta y respuesta aplicados a la voz, la percusión corporal y a la práctica instrumental.

Por otra parte, las propuestas de Schafer (1998a) son abiertas y sirven para estimular la exploración sonora y expresiva, la creatividad y la capacidad de reflexión sobre el sonido y sus posibilidades comunicativas. Adaptaremos actividades de las que propone para la voz en su obra *Cuando las palabras cantan*. También tendremos en cuenta la forma de componer y de dirigir que se expone en El compositor en el aula (Schafer, 1998b): se experimenta con sonidos en busca de sonoridades que expresen las ideas o sensaciones que queremos comunicar y se dirige de una forma no convencional, próxima al Soundpainting, lenguaje creado por Walter Thompson en 1974 (Thompson, s. f.). Finalmente, consideraremos las propuestas de Schafer (1998a) en relación con la notación gráfica.

3.4. La tertulia musical.

La tertulia musical es una forma de trabajar la audición musical según los principios de la Teoría del Aprendizaje Dialógico, definidos por Ramón Flecha (Duque y Prieto, 2009) y que podemos ver en la figura 5. Este modelo educativo tiene como finalidad mejorar los resultados educativos de todo el alumnado así como la transformación social. Se parte de la tertulia literaria, que es una de las llamadas actuaciones educativas de éxito, aplicada a la música.

Figura 5. Principios del Aprendizaje Dialógico

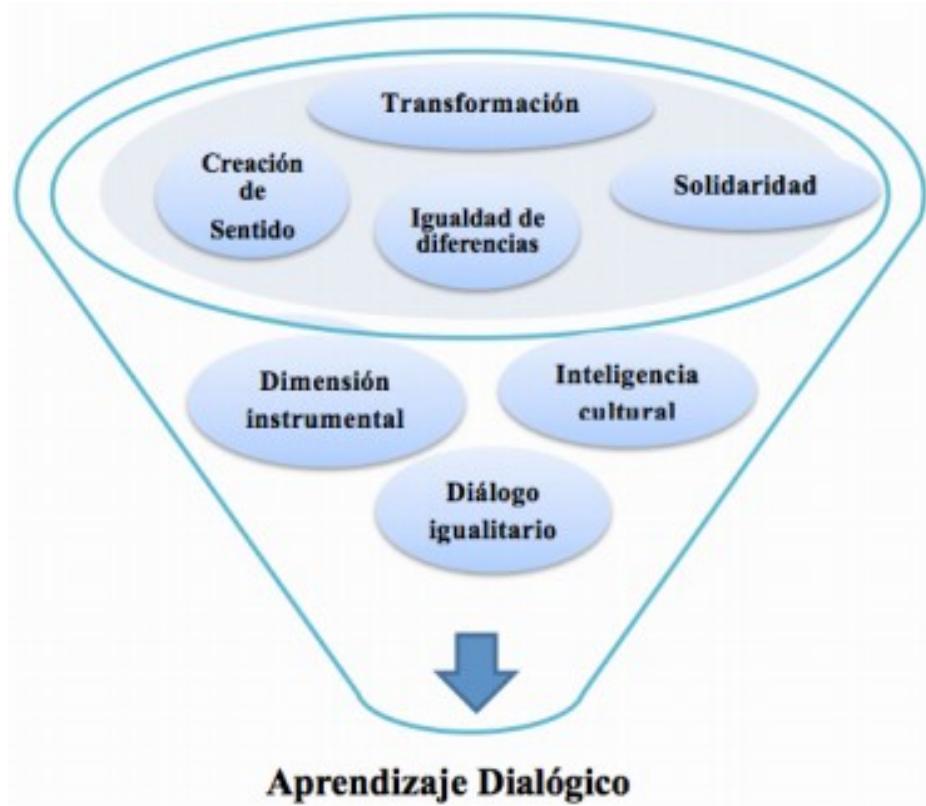


Figura 5. Macías y García, 2019, p. 273.

Cantero (2018) presenta un estudio realizado en un CEIP de Jaén. Este estudio muestra una mejora en la expresión de sentimientos y en la convivencia, la motivación hacia el hecho educativo y los contenidos del área de música se han visto reforzados. Entre estos están el reconocimiento de parámetros musicales e incluso la relación con una época histórica. La tertulia musical se puede concretar de varias formas, debiendo poner en práctica los siete principios. A partir de una obra (o parte de ella) considerada clásica (de cualquier época)

escuchada previamente se establece una puesta en común, un diálogo, un debate, donde se expresan opiniones, sentimientos o emociones experimentados durante la audición. Habitualmente se trabaja de forma semanal.

Esta actuación educativa se ha incluido en la propuesta didáctica, donde se detalla una forma posible de llevarla a cabo, por su interés educativo y teniendo en cuenta que en ella se incluyen obras de autores clásicos (del Barroco, clasicismo y Romanticismo) que podemos relacionar con Carles Santos.

3.5. Atención a la diversidad e inclusión.

Tal como expone Sabbatella (Ortiz, 2008) el concepto de educación se ha visto ampliado, ya desde el último tercio del siglo XX, de forma que no solo se pretende adquirir conocimientos sino que la educación es algo fundamental dentro del desarrollo personal y social. Esta autora también explica que la Educación Inclusiva se centra en todo el alumnado, especialmente en aquella parte que tradicionalmente había estado excluida del sistema educativo, como es el caso de aquellos con necesidades educativas especiales, con riesgo de exclusión social o pertenecientes a minorías étnicas o culturales. Así pues, la perspectiva inclusiva hace hincapié en la adaptación del sistema educativo (metodologías, materiales, accesibilidad, etc.) a las necesidades individuales de todo el alumnado, que siempre serán diversas. En este sentido, Sabbatella define la Educación Musical Inclusiva (EMI) como un nuevo campo dentro de la Educación Musical, una “aproximación estratégica diseñada para ofrecer respuestas adecuadas a las diferentes necesidades educativas del alumnado tanto en contextos pedagógicos escolares y extraescolares” (Ortiz, 2008, p. 267). Partiendo de este concepto, Díaz y Moliner (2020) destacan el doble enfoque de la EMI, didáctico y terapéutico. Desde la didáctica se adapta la notación, la instrumentación y el currículo, incluyendo metodologías activas y cooperativas. Desde el punto de vista terapéutico, estos autores destacan el poder de la música dentro del ámbito afectivo y lingüístico.

En el caso del concierto didáctico podemos prever algunas medidas para permitir el acceso y disfrute de la actividad de todo el público. En la tabla 5 se presentan las principales medidas de atención a la inclusión previstas para el momento de la representación, que tendrán que adaptarse a cada situación concreta de forma más personalizada.

Tabla 5: Atención a la inclusión.

Accesibilidad a espacios y Sistemas alternativos de comunicación mobiliario

-
- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Ascensor, rampas y espacios reservados para los niños que lo necesiten.- Butacas reservadas cerca del escenario o cerca de la salida. | <ul style="list-style-type: none">- En el caso de necesidades auditivas, se facilitará la audición a través de recursos técnicos (envío de la señal al dispositivo personal del niño o la niña).- Con niños con necesidades visuales: transcripción a Braille del programa o ubicación próxima al escenario.- Para casos con necesidades intelectuales o comunicativas: uso imágenes (incluso pictogramas) como refuerzo de los textos (del programa de mano y carteles de la sala). |
|--|--|
-

Fuente: Fuente: elaboración propia.

En la escuela hemos de considerar que pueden existir diferentes tipos de barreras de acceso, aprendizaje o participación en la educación e implementar las medidas educativas necesarias según la necesidad de que se trate (esto depende del alumnado). En las actividades propuestas se recogen algunas medidas que se pueden aplicar considerando las características de la actividad en sí.

3.6. Orientaciones metodológicas.

Los contenidos de las actividades propuestas toman como referencia el currículo de primaria de los cursos quinto y sexto, por lo que se han seleccionado contenidos que se pueden relacionar con las obras del concierto. El currículum plantea los contenidos de forma general, por lo que después se han de concretar. Además, muchas de las actividades serán de carácter abierto, permitiendo diferentes respuestas que pueden tener diferente grado de complejidad, de ahí que un mismo contenido se pueda trabajar en diferentes cursos.

Es recomendable que las actividades, especialmente las que tienen varias partes, se realicen en diferentes sesiones, para evitar la monotonía e ir trabajando un mismo contenido en diferentes momentos profundizando cada vez más en él. Algunas actividades proponen la dramatización (que puede ser grabada) unida a una música, por lo que se debe conectar con el tiempo, la forma, el carácter o la expresividad de la pieza. En este sentido, se deben tener

en cuenta los comentarios del compositor, quien planteó la posibilidad de que algunas obras pudieran formar parte de la musicalización de imágenes o películas (Ortells, 2015).

En el caso de las actividades relacionadas con la interpretación o la creación, tenemos que tener en cuenta la etapa educativa en la que estamos. En educación primaria será tan importante el proceso como el resultado. Normalmente el objetivo de la actividad será aplicar contenidos aprendidos o crear obras según los modelos estudiados. Buscaremos siempre la máxima calidad sin olvidar que no estamos formando músicos profesionales.

Cada propuesta tiene una o varias actividades relacionadas, así como los indicadores e instrumentos para su evaluación, por lo que también tendremos actividades de evaluación de contenidos, tanto conceptuales como de reconocimiento auditivo, en forma de juego.

3.6.1. Propuestas previas, durante y después del concierto.

Se recomienda que la guía didáctica para el aula se trabaje antes del concierto, para llegar a este con conocimientos sobre la música que se va a escuchar. Una forma de iniciar el proyecto es con el visionado y comentario del vídeo que resume aspectos importantes de la vida y obra del compositor. También se ha creado una página web que recoge todas las actividades y recursos para llevar a cabo el proyecto. Durante la representación se han de tener en cuenta las normas habituales en este tipo de eventos, que se recordarán en el programa de mano. También se pedirá la participación musical del público o la interacción con los personajes en momentos puntuales. Después del concierto se propone la tertulia musical combinando obras clásicas con obras de Santos y proponiendo la comparación (parecidos y diferencias) y qué nos sugiere o comunica cada obra musical.

3.7. Guía didáctica.

3.7.1. Presentación

Esta propuesta toma como punto de partida tres de las obras del concierto y como referente curricular el currículo de la Comunidad Valenciana (CECD, 2014). Se tiene en cuenta que hay características musicales que están presentes en todas o casi todas las obras del concierto, como son el uso de la repetición, los cambios de dinámica o el uso de técnicas extendidas en la voz, por lo que conocer estos recursos compositivos llevará a mejorar la apreciación y la

creatividad musical del alumnado. Cada propuesta tiene una o varias actividades, detallándose los elementos curriculares mínimos para su desarrollo e incorporación a una programación de aula. Los objetivos didácticos están relacionados con el objetivo general y con uno de los tres objetivos específicos del trabajo (O. E. 1, O. E. 2 y O. E. 3, indicados de forma abreviada). En esta guía se muestra el programa del concierto, un comentario de las obras que se trabajan en clase y las tablas que resumen las propuestas de aula. Finalmente, en el anexo tenemos los materiales didácticos.

3.7.2. Programa.

Carles Santos (1940-2017) ha sido uno de los compositores más conocidos de su generación. Su trabajo incluye obras de todo tipo: música para piano, banda, voz sola, ópera, *performance*, coro, etc. Su obra tiene frecuentemente un componente escénico y vanguardista, aunque al mismo tiempo podemos ver influencias de todo tipo en su música, desde compositores del pasado hasta de la tradición oral. En este concierto se muestran algunas de sus obras, vocales e instrumentales.

Tabla 6: Programa del concierto didáctico.

| | |
|--|-------------------------------------|
| <i>Peça per a piano 1</i> (piano) | Pieza para piano 1 |
| <i>Cant enèrgic</i> (vocal) | Canto enérgico |
| <i>Conversa</i> (vocal) | Conversación |
| <i>Armandino 77</i> (piano) | Armandino 77 |
| <i>Bujaraloz by night</i> (piano) | Bujaraloz en la noche |
| <i>La re mi la</i> (piano) | La re mi la |
| <i>Autoretrat</i> (vocal) | Autorretrato |
| <i>No al no</i> (piano) | No al no |
| <i>Marit reflexionant al despatx</i> (cuarteto) | Marido reflexionando en el despacho |
| <i>Sound fight</i> (piano) | Combate musical |
| <i>Flor d'escarabat</i> (vocal) | Flor de escarabajo |
| <i>Un gatés un gat</i> (vocal) | Un gato es un gato |
| <i>Ki-ki-ri-ki</i> (vocal) | Ki-ki-ri-ki |
| <i>La pantera imperial</i> , frg. (vocal y piano). | La pantera imperial |

Fuente: elaboración propia.

3.7.3. Propuestas para el aula: comentario de las obras seleccionadas y tablas-resumen de las actividades.

Las actividades propuestas toman como punto de partida las siguientes tres obras. También aparecen obras de otros compositores que pueden servir para trabajar los mismos objetivos o para establecer comparaciones y conexiones con diferentes géneros y estilos.

Marit reflexionant al despatx (Santos, 1986) es una pieza breve para cuarteto de cuerda, en 4/4 y ritmo definido (métrico). Los instrumentos interpretan varios patrones que van repitiéndose y acumulándose desde los primeros compases. La mayoría de estos constituye un bloque vertical que se repite dos o cuatro veces. En estos bloques se combinan diferentes ritmos, pero también tenemos fragmentos homorrítmicos y otros con diferentes planos, como en los compases 9-11 en los que la viola se sitúa en un primer plano. Armónicamente, la obra se construye sobre el acorde de la mayor con notas añadidas (hasta la trecena, como en el compás 5) que se alterna con un acorde de si bemol (también con novena y trecena). Estos acordes están empleados sin función tonal ni modal, ya que la forma de la obra tampoco se estructura en frases ni cadencias, sino con los diferentes bloques que se van sucediendo o superponiendo, creando cambios de expresividad uniendo cambios de bloques con cambios de dinámica (como el uso del crescendo para crear tensión).

Los recursos compositivos empleados en la obra se basan en el Minimalismo, como el uso de bloques y patrones, a los que se añaden procedimientos habituales de Carles Santos, como el uso de disonancias y cambios dinámicos para crear tensión y expresividad.

Conversa (Santos, 1981) es una obra para voz solista sin especificar, con tratamiento electrónico. Se basa en dos células (pequeños patrones o bloques) contrastantes que van alternándose, evolucionando y transformándose por el procedimiento de adición aplicado a este material inicial. Representa un diálogo. La escritura utiliza figuras y fórmulas rítmicas pero no se indica el compás ni la agógica, que dependerán de la interpretación. El texto está formado por sílabas y palabras inventadas, gritos, onomatopeyas y nombres de notas musicales. También se perciben desajustes en la afinación temperada y la aplicación del efecto de panoramización en la grabación.

En resumen, en esta obra se aplican varias técnicas extendidas en la música vocal junto a procedimientos propios del minimalismo y de la indeterminación.

En *Bujaraloz by night* (Santos, 1984) estamos ante una composición minimalista para piano que aplica la indeterminación en algunos parámetros. La obra se estructura a partir de un patrón melódico inicial de diseño arpegiado que pasa por el acorde de re menor con notas añadidas (novena), el de si bemol (en inversión) y el de la menor (con séptima) que resuelve en re al repetirse el patrón. Armónicamente, se trata de una pieza modal en re (eólico) con una melodía que tiene una armonía implícita de I, VI y V grados pero sin uso de sensibles, modulaciones o cadencias propias del sistema tonal.

El ritmo es libre con escritura indeterminada, al igual que el tempo, la agógica y la dinámica, y cada bloque melódico se repite un número indeterminado de veces. La estructura arpegiada y las repeticiones le dan el carácter estático de la armonía minimalista, que, como es habitual en Santos, no es tríadica. El patrón se va transformando poco a poco mediante el procedimiento de adición melódica. Las interpretaciones de esta obra se caracterizan por un comienzo en *pianissimo* y un aumento de la tensión expresiva conforme avanza la obra, añadiéndose más notas a la melodía, aumentando el ámbito melódico, la intensidad y la velocidad, creando una sonoridad próxima a lo hipnótico (característica de algunas obras del Minimalismo, al menos en su primera etapa) hasta llegar a un punto culminante, para después ir volviendo a la calma.

El título alude a Bujaraloz (Zaragoza) porque en esta población se terminó de componer.

Tabla 7: *Marit reflexionant al despatx*. Propuesta 1: creación de una dramatización.

| OBJETIVOS DIDÁCTICOS | CONTENIDOS |
|--|---|
| - Desarrollar la escucha figurativa y la dimensión narrativa de la música. - Expresar la música corporalmente. (O. E. 1) | Creación de dramatizaciones con los elementos del lenguaje musical trabajados y con músicas de estilos variados. |
| ACTIVIDADES | ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD |
| - Escucha esta música. Imagina que es la banda sonora de una obra de teatro e inventa un título para esta historia. Mientras escuchas la obra puedes moverte, escribir, dibujar o cantar sin molestar a los compañeros. | - Si un alumno necesita ayuda para escribir su título, se la ofrecerá el docente o un compañero guía. - Los grupos serán heterogéneos, de 3 a 5 componentes, con alumnos con diferente ritmo de aprendizaje, chicos y chicas y etnias diferentes (si las hubiera). |
| - Cread una dramatización (en grupo) basada en un título de la anterior actividad para representarla mientras suena la música. Los otros grupos deberán descubrir el título. | - Si un alumno tiene movilidad reducida, su grupo inventará una dramatización en la que pueda participar. |
| INDICADORES DE EVALUACIÓN | INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN |
| Crea dramatizaciones grupales siguiendo la música. | - Rúbrica y grabación |
| RECURSOS MATERIALES | |
| * Lápiz y papel. * Grabación de la obra y tabletas. | |
| ORIENTACIONES DIDÁCTICAS | |
| Una variante puede ser que cada grupo invente la dramatización a partir de un título dado por el maestro, sin dedicar tiempo a inventarlo. Se sugiere la posibilidad de que esta propuesta sea la primera que se realice con esta obra (para potenciar la audición figurativa, dimensión narrativa o plano expresivo). | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 8: *Marit reflexionant al despatx*. Propuesta 2: audición con ritmograma.

| OBJETIVOS DIDÁCTICOS | CONTENIDOS |
|--|--|
| - Interpretar ostinatos rítmicos con percusión corporal y sílabas rítmicas mediante una partitura simplificada y la audición de la obra. | Seguimiento de la audición con percusión corporal y sílabas rítmicas. Lenguaje musical: ostinato, figura unidad de compás, tiempo y subdivisión en 4/4 en relación con la interpretación y la audición. |
| - Interpretar una polirritmia con los ostinatos en percusión corporal. | Polirritmia. |
| - Reconocer diferentes ritmos en la obra escuchada. (O. E. 1) | |
| ACTIVIDADES | ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD |
| - Acompaña la música con los ritmos que saldrán en pantalla. | - El alumnado con dificultades en la lectura y escritura tendrá un “compañero guía”, que le ayuda en el trabajo escrito individual. Las actividades colectivas de lectura en el ritmograma servirán para repasar la lectura rítmica. |
| - Completa una ficha con actividades escritas. | - Si un alumno tiene movilidad reducida se le adaptarán los ritmos y el tipo de percusión corporal. |
| - Escucha la obra y numera los ritmos en el orden que van escuchándose. | |
| INDICADORES DE EVALUACIÓN | INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN |
| - Interpreta con percusión corporal el ritmo de las estructuras rítmicas trabajadas adaptándose con precisión al ritmo de la música. | - Lista de cotejo. |
| - Reconoce fórmulas rítmicas en la audición activa. | |
| RECURSOS MATERIALES | |
| * Grabación en vídeo con los ritmos y PDI. * Actividades escritas (fichas). | |
| ORIENTACIONES DIDÁCTICAS | |
| Se puede practicar también con la obra “In C” de Reich y en cualquier caso se pueden añadir instrumentos (preferiblemente de percusión de altura indeterminada). | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 9: *Marit reflexionant al despatx*. Propuesta 3: audición con musicograma.

| OBJETIVOS DIDÁCTICOS | CONTENIDOS |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar música contemporánea a través del cuarteto de cuerda. - Reconocimiento de la dinámica y su representación gráfica. (O. E. 1) | <p>Seguimiento de la forma musical mediante la audición con el musicograma.</p> <p>El cuarteto de cuerda.</p> <p>Dinámica: signos y reconocimiento auditivo.</p> |
| ACTIVIDADES | ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD |
| <ul style="list-style-type: none"> - Sigue la audición con el musicograma. - Completad las actividades escritas. - Indica la tarjeta correspondiente al matiz que se escucha en cada fragmento (de obras diferentes). - Coloca las abreviaturas de la dinámica que faltan en el musicograma mientras escuchas la audición. | <p>El alumnado con dificultades en la lectura y escritura tendrá un “compañero guía”, que le ayudará si lo necesita.</p> <p>En relación con los contenidos conceptuales, tendremos cuadros y dibujos que resumirán los conocimientos previos.</p> |
| INDICADORES DE EVALUACIÓN | INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN |
| <p>Sigue la audición con el musicograma.</p> <p>Conoce el significado de los signos de la dinámica.</p> <p>Reconoce cambios dinámicos.</p> | <p>Escala de valoración.</p> |
| RECURSOS MATERIALES | |
| <p>*Grabaciones y tarjetas (dinámica). *Musicograma. *Fichas.</p> | |
| ORIENTACIONES DIDÁCTICAS | |
| <p>Esta actividad servirá para tomar conciencia de las diferentes dinámicas que puede tener una música, y servirá como base para las creaciones de los alumnos.</p> <p>La audición con el musicograma se realizará al menos dos veces en cada actividad.</p> <p>El reconocimiento de la dinámica también se podrá realizar con obras como <i>Conversa</i>.</p> | |
| <p>Fuente: elaboración propia.</p> | |

Tabla 10: *Marit reflexionant al despatx*. Propuesta 4: interpretación de una obra abierta.

| OBJETIVOS DIDÁCTICOS | CONTENIDOS |
|--|--|
| Interpretar una obra instrumental formada por combinación de diferentes <i>ostinati</i> siguiendo las instrucciones del director. | Interpretación de <i>ostinati</i> en instrumentos de percusión para crear una obra abierta polifónica. Otros parámetros: planos sonoros, polirritmia y acorde. |
| Dirigir al grupo instrumental para improvisar la forma musical. (O. E. 3). | Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación instrumental. |
| ACTIVIDAD | ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD |
| El alumnado se organizará en cuatro grupos y cada uno tocará el <i>ostinato</i> que le corresponda. El director (profesor) da indicaciones sobre entradas y salidas de los intérpretes. Después, un alumno dirigirá la interpretación de la obra. | La videopartitura de cada ostinato servirá para facilitar su estudio individualizado. El trabajo por grupos (un <i>ostinato</i> por grupo). Adaptación de <i>ostinati</i> o instrumentos, si es necesario. |
| INDICADORES DE EVALUACIÓN | INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN |
| Interpreta diversos instrumentos de manera colectiva con precisión. | Escala de valoración. |
| Dirige una obra colectiva instrumental dando las instrucciones con claridad. | Grabación |
| RECURSOS MATERIALES | |
| *Instrumentos de láminas. *Partitura. *Grabadora o tableta. *Videopartitura. | |
| ORIENTACIONES DIDÁCTICAS | |
| Nos basaremos en la obra “In C” de Steve Reich (aplicando el criterio de música elemental) con instrumentos de placas. Primero el profesor tocará los fragmentos (esto se puede completar con una actividad de reconocimiento). Un paso más será la composición de fragmentos que se añadirán a la obra que estamos interpretando (primero se improvisarán y se probarán las ideas y después se escribirán). | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 11: *Conversa*. Propuesta 5: audición.

| OBJETIVOS DIDÁCTICOS | CONTENIDOS |
|--|--|
| Desarrollar la audición activa mediante la dimensión narrativa y las expresiones musicales de la emoción. | Valoración del silencio como elemento indispensable para el ejercicio de la atención durante la audición musical. |
| Potenciar el plano expresivo de la audición. (O. E. 1). | Interés por la audición y comentario, con actitud abierta, de obras musicales, en especial, las de la época contemporánea. |
| ACTIVIDADES | ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD |
| - Escucha esta música y escribe o dibuja qué crees que expresa y qué título le pondrías. ¿Con qué emociones o sentimientos se puede relacionar esta música? - Comenta con los compañeros tus respuestas y elegid entre todos un título. Comparadlo con el título de la obra. | Se plantea la opción de responder mediante palabras, dibujos o las dos formas para que cada uno se exprese de la forma que le sea más fácil. Si en el caso del título algún niño o niña tiene dificultad para escribir, se le puede ayudar. En la ficha del ejercicio habrá una lista de emociones con pictogramas o dibujos para consultar (vocabulario emocional). |
| INDICADORES DE EVALUACIÓN | INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN |
| Muestra una actitud respeto durante la audición. Expresa mediante el lenguaje o un dibujo lo que sugiere la música. Inventa un título para la obra escuchada. | Lista de cotejo. |
| RECURSOS MATERIALES | |
| *Grabación y PDI. *Hoja en blanco, lápiz y colores. | |
| ORIENTACIONES DIDÁCTICAS | |
| El objetivo es poner atención en lo que la música nos comunica antes que en los parámetros técnicos musicales. Si fuera necesario (si el grupo no pudiera mantener la atención durante toda la obra) se escucharía solo una parte de la audición. | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 12: *Conversa*. Propuesta 6: composición de una obra vocal a dos voces.

| OBJETIVOS DIDÁCTICOS | CONTENIDOS |
|---|---|
| - Componer una obra vocal siguiendo un modelo dado. (O. E. 1 y 2) | - Creación de piezas musicales vocales a partir de modelos buscando variedad expresiva. |
| ACTIVIDADES | ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD |
| Previas: - Audición con vídeopartitura. - Ficha de la audición. | Ficha con pasos a seguir. Ejemplos de notación y escritura (indeterminada, no convencional, contemporánea, gráfica, etc.). |
| Composición: - Componed (por parejas o en pequeño grupo) una obra para dos voces siguiendo el modelo de <i>Conversa</i> . Primero inventad palabras que iréis cantando y después id transformándolas o añadiendo más palabras inventadas a la obra. Aplicad matices de intensidad diferentes. Después, interpretadla en clase. | Trabajo en equipos (de dos a cuatro integrantes). |
| INDICADORES DE EVALUACIÓN | INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN |
| - Crea, con ayuda de guías, piezas vocales con los recursos expresivos trabajados. | - Rúbrica. |
| RECURSOS MATERIALES | |
| * Grabación. Videopartitura. *Ficha de la audición. * Lápiz y papel. | |
| ORIENTACIONES DIDÁCTICAS | |
| En este caso se pedirá al alumnado que escriba la obra con la notación que considere, siendo una posibilidad que escriban la letra y añadan los signos dinámicos. | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 13: *Bujaraloz by night*. Propuesta 7: improvisación de movimiento corporal.

| OBJETIVOS DIDÁCTICOS | CONTENIDOS |
|--|---|
| Crear e imitar movimientos de danza libre adaptándose a la música. (O. E. 1) | Creación de coreografías grupales de manera individual con todos los elementos del lenguaje musical trabajados y con músicas de estilos variados. |
| ACTIVIDAD | ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD |
| Improvisad movimientos de baile mientras suena la música. Después, uno improvisa y el grupo imita en espejo. Cada cierto tiempo cambiamos la persona que dirige la coreografía. Después se visualizará y comentará el vídeo Carles Santos y Cesc Gelabert. | Se trabaja en grupo (toda la clase) y la actividad es de respuesta abierta. Podrían tener dificultades alumnos con dificultades psicomotrices, auditiva o visuales, pero participarán igualmente. Si necesitan ayuda, un compañero guía puede participar. |
| INDICADORES DE EVALUACIÓN | INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN |
| Improvisa movimientos siguiendo el fraseo y la expresividad de la música. Muestra interés en actividades de grupo. | - Escala de valoración. - Grabación en vídeo. |
| RECURSOS MATERIALES | |
| * Grabación en audio y en vídeo. | |
| ORIENTACIONES DIDÁCTICAS | |
| El objetivo de la actividad es representar con el cuerpo la musicalidad de la obra. Se puede realizar en dos o más sesiones, de modo que cada vez tendrá un resultado diferente. También influirá en las creaciones el vídeo de Cesc Gelabert. Además, se puede realizar tal como se ha planteado o sin imitar al alumno que está improvisando, de modo que por turnos van improvisando cada uno su parte. Se recomienda que esta sea la primera actividad con esta obra, para pasar después a actividades centradas en parámetros técnicos más analíticos, como la técnica compositiva o la dinámica. | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 14: *Bujaraloz by night*. Propuesta 8: audición activa.

| OBJETIVOS DIDÁCTICOS | CONTENIDOS |
|--|---|
| Seguir elementos de la frase mediante notación no convencional. Reconocer cambios dinámicos. (O. E. 1) | Técnica compositiva: adición y cambios en los recursos expresivos (agógica y dinámica). |
| ACTIVIDAD | ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD |
| Escucha esta obra siguiendo el musicograma. Escribe las indicaciones de la dinámica adecuadas en las frases que se indican. | Compañero guía o realización de la actividad por parejas si es necesario. Primero se puede realizar la actividad grupalmente, con las tarjetas de dinámica y después cada uno en su ficha. |
| EVALUACIÓN | |
| INDICADORES DE EVALUACIÓN | INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN |
| Sigue la forma musical y reconoce los matices dinámicos y sus cambios a través de la audición. | Escala de valoración. |
| RECURSOS MATERIALES | |
| * Grabaciones. * Ficha: audición y actividades. * Tarjetas. | |
| ORIENTACIONES DIDÁCTICAS | |
| Esta audición se corresponde con el final de la obra, así se reduce la duración pero se pueden escuchar los contenidos propuestos. Junto a esta audición se puede explicar la técnica compositiva y la notación. Así se prepara el alumnado para la siguiente actividad, que consistirá en la composición de una obra musical aplicando técnicas compositivas de esta obra. | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 15: *Bujaraloz by night*. Propuesta 9: composición de una obra para instrumento de placa.

| OBJETIVOS DIDÁCTICOS | CONTENIDOS |
|--|--|
| Componer piezas para instrumentos melódicos a partir de modelos (O. E. 3). | Frase musical. Técnica compositiva: adición y variación en la agógica y dinámica. |
| ACTIVIDAD | ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD |
| Escribe, ensaya e interpreta una obra musical a partir de una frase dada. | Compañero guía. En el caso de alumnado con movilidad reducida se le adaptarán las baquetas o se cambiará de instrumento para que pueda interpretar su trabajo. |
| EVALUACIÓN | |
| INDICADORES DE EVALUACIÓN | INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN |
| Crea una composición musical para un instrumento de placas a partir de una frase dada aplicando las técnicas trabajadas. | Rúbrica. |
| Interpreta su propia composición. | |
| RECURSOS MATERIALES | |
| * Ficha de trabajo con los pasos a seguir. | |
| ORIENTACIONES DIDÁCTICAS | |
| Como en otro tipo de actividades creativas, el proceso es igual o más importante que el resultado. Necesitaremos al menos dos sesiones para tener tiempo de preparar bien la pieza. Este trabajo se puede hacer individualmente pero también por parejas, dependiendo de la situación concreta del alumnado, del material o espacios disponibles u otras variables que tengan que ver con la puesta en práctica de la actividad. | |

Fuente: elaboración propia

Tabla 16: Propuesta 10. *Tertulia musical: obras clásicas y modernas.*

| OBJETIVOS DIDÁCTICOS | CONTENIDOS |
|--|--|
| Disfrutar de la escucha de música culta de diferentes estilos y épocas y compartir sensaciones y opiniones. | Diferentes géneros: fuga, cuarteto, lied, etc. |
| Respetar las opiniones de los demás y desarrollar el pensamiento crítico (O. E. 1). | Música de diferentes estilos: Barroco, Clasicismo, Romanticismo. |
| ACTIVIDADES | ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD |
| - Escucha en casa la obra seleccionada y prepara un comentario con tu opinión, conocimientos previos. sensaciones experimentadas, la parte que más te ha gustado o algo que te haya llamado la atención. Puedes opinar sobre los comentarios de los compañeros. - Obras propuestas: 1. J. S. Bach: <i>Preludio y Fuga en La menor, BWV 543.</i> 2. F. J. Haydn: <i>Cuarteto op. 3 N. 2, 4º movimiento, La broma.</i> 3. W. A. Mozart: <i>Ah vous dirai-je, Maman</i> (variaciones para piano). 4. G. Rossini: <i>Duetto buffo di due Gatti</i> (dúo con piano). | En esta actividad no se necesitan Una forma fácil de acceder a la música para poder escucharla antes de la reunión de la tertulia es subirla a la página web del aula de música. Por lo tanto, tendremos en cuenta que puede haber alumnado vulnerable en este sentido, por lo que le facilitaremos la realización de la actividad mediante los recursos disponibles (el hecho de tener una semana para preparar la actividad podría ser suficiente para buscar un lugar y dispositivo para escuchar la música). |
| INDICADORES DE EVALUACIÓN | INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN |
| - Expone opiniones y sensaciones respetando los puntos de vista de los demás. - Reconoce parámetros musicales. | - Rúbrica. |
| RECURSOS MATERIALES | |
| * Grabaciones de fragmentos musicales. * Lápiz y papel (o cuaderno). | |

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Habitualmente la tertulia de lleva a cabo semanalmente y, al igual que otro tipo de actividades, se trabajan objetivos a largo plazo. Se puede plantear de diferentes formas, dando o no información sobre el título y la obra de manera previa a la tertulia o habiendo trabajado o no las obras en clase. En cambio, hay normas que siempre hemos de cumplir, como la disposición circular en la reunión de la tertulia, la presencia de un moderador que dé los turnos de palabra o el respeto hacia las opiniones de los demás y hacia los derechos humanos.

Fuente: elaboración propia

Tabla 17: Propuesta11. *Pasapalabra musical*: propuestas para repasar y evaluar.

| OBJETIVOS DIDÁCTICOS | CONTENIDOS |
|--|--|
| Reconocer términos y conceptos importantes en relación con la música de Carles Santos. | Minimalismo. Términos relacionados con la agógica y dinámica, con la voz y los instrumentos, |
| Reconocer auditivamente obras de Carles Santos. (O. E. 1). | Ópera. Vanguardia. |
| ACTIVIDADES | ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD |
| - La pista musical y el rostro. | Trabajo por parejas o equipos. |
| INDICADORES DE EVALUACIÓN | INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN |
| Conoce el significado de conceptos musicales y datos sobre el compositor. | - Cuestionario. - Escala de valoración. |
| Reconoce auditivamente las obras musicales trabajadas. | |
| RECURSOS MATERIALES | |

* Grabaciones de fragmentos musicales * Rosco: cartel. * Cronómetro.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Se sugiere que esta actividad esté al final del proyecto, incluso después del concierto, para poder comprobar los conocimientos adquiridos de tipo teórico o conceptual pero también los relacionados con la escucha y reconocimiento de las obras.

Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES.

Este trabajo se plantea como una propuesta que aún no podemos evaluar en la práctica. Aún así, vamos a presentar una reflexión sobre los objetivos planteados. El objetivo principal, “Conocer estilos musicales y artísticos de finales de siglo XX y principios del XXI, de manera activa, a partir de obras de Carles Santos en el contexto de un concierto didáctico”, abarca todo el trabajo y se concreta en los objetivos específicos y estos en los objetivos didácticos de cada propuesta para el aula. El programa del concierto está formado íntegramente por obras de Santos y las actividades profundizan en tres de las obras del concierto como objeto de estudio y modelo para el desarrollo de la creatividad del alumnado.

Respecto a los objetivos específicos, el primero, “Profundizar en la audición activa desde diferentes tipos de escucha, planos y dimensiones de esta para llegar a una comprensión más amplia del hecho musical, ampliando el bagaje musical del alumnado” se trabaja con varias actividades de las tres obras de la propuesta didáctica y también en la tertulia musical. El segundo objetivo específico, “Escuchar, interpretar y crear obras de música vocal contemporánea” se lleva a la práctica con las actividades de la obra *Conversa*. Finalmente, el tercer objetivo específico, “Componer e interpretar obras de música minimalista para instrumentos escolares”, se trabajará a partir de *Marit reflexionant al despatx* y de *Bujaraloz by night*. Los objetivos y las actividades diseñadas son de carácter abierto, permitiendo la adaptación a cada contexto y situación del alumnado, por lo que tienen infinitas soluciones que dependen de la creatividad de docentes y alumnos.

A través de la tertulia musical y de los juegos sobre conceptos musicales se pretende conectar el tema monográfico del concierto, Carles Santos, con el resto de la cultura musical, incluyendo la música de otras épocas, fundamental para comprender la música de los siglos XX y XXI en general y la de Santos, en particular. Las mismas actividades se pueden trabajar con diferentes obras de referencia y tanto las audiciones como las creaciones admiten cambios y variaciones.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.

En primer lugar, se resumen las dificultades encontradas. En el momento inicial del trabajo existía la necesidad de acceder a partituras y grabaciones, pero la mayoría no están editadas. Por suerte, la Fundació Caixa Vinaròs permitió el acceso a este material y gracias a ello se ha podido llevar a cabo este estudio.

La notación de Santos se basa en la notación convencional, pero adaptada a sus necesidades expresivas, de modo que hay muchos signos que no son utilizados, sobre todo en la música para piano o voz solista cuyo intérprete era habitualmente el propio compositor. Esto es propio de la notación indeterminada, en la que algunos parámetros se deben interpretar de forma libre. Para superar esta dificultad ha sido de gran ayuda la tesis de Ortells (2015) donde se analiza la obra del compositor, incluyendo la notación, así como las grabaciones.

Por otra parte, un concierto es un evento que se lleva a cabo a partir de una idea artística inicial, pero que necesita de un amplio equipo de profesionales. Musicar implica creación de música, selección de repertorio, intérpretes, control de sonido e imagen, elaboración de vestuario, programas, publicidad, etc. Por lo tanto, para llevarlo a la práctica se necesitará la participación de un equipo artístico y técnico más o menos amplio. Aquí se ha diseñado un guion en forma de texto teatral que sirve de presentación de las obras, pero faltarán la elaboración de vídeos que se proyectan, vestuario y otros detalles relacionados con la puesta en escena. Finalmente, al contar con un tiempo relativamente breve para la preparación del trabajo las propuestas didácticas aún no se han podido aplicar en el aula.

Si nos centramos en aspectos positivos, podemos destacar que el amplio repertorio del compositor ha permitido elegir entre varias obras que podían ser adecuadas para ser llevadas al aula y de interés para el público infantil. Además, a pesar de la falta de interés del compositor en la catalogación, publicación o grabación de su música, existen diversas grabaciones, en audio o vídeo, de conciertos, entrevistas o reportajes.

Respecto a la prospectiva, este trabajo se dará a conocer a la Fundación, propietaria del patrimonio de Carles Santos, para proponer llevarlo a la práctica. No obstante, independientemente del concierto didáctico en sí, las propuestas de aula pueden implementarse fácilmente, ya que tienen los principales recursos preparados.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alcázar, A. (2008). Pedagogía de la creación musical: fundamentos, aportaciones. En Alcázar, A. (dir. ed.) *La competencia artística: creatividad y apreciación crítica* (pp. 25-42). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Recuperado de: [\(PDF\) Pedagogía de la Creación Musical: fundamentos, aportaciones \(2008\) \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/227408387/Pedagogia_de_la_Creacion_Musical_fundamentos_aportaciones_2008)
- Berstein, L. (2002). *El maestro invita a un concierto*. Siruela.
- Alsina, P. (1999). *El área de educación musical*. Graó.
- Botella, A. M. (2021). *Nuevas maneras de entender la audición musical en educación primaria. Material docente para la formación de maestros y maestras*. Tirant lo Blanch.
- Botella, A. M. y Gimeno, J. V. (2015). Psicología de la música y audición musical. Distintas aproximaciones. *El Artista*, (12), 74-98. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87442414006>
- Calmell, C. y Valls, A. (2010). *La música contemporània catalana a l'escola*. DINSIC.
- Camacho, G. y González, S. (coord.) (2011). *Reflexiones sobre semiología musical*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cantero Rodríguez, N. (2018). Análisis de la influencia en el aprendizaje del alumnado tras la organización de tertulias musicales dialógicas en un centro educativo. *Tercio Creciente*, Nº. 13. Recuperado de: <https://doi.org/10.17561/rtc.n13.9>
- Cárdenas-Soler, R. N., y Martínez-Chaparro, D. (2015). El Paisaje sonoro, una aproximación teórica desde la semiótica. *Rev. investig. desarro. innov*, 5 (2), 129-140.
- Castellanos, N. (2016). *Una nueva música, una nueva escucha: tiempo, espacio y escucha en la música contemporánea*. Ediciones Universidad Central. Recuperadode: Una nueva música, una nueva escucha: tiempo, espacio y escucha en la música contemporánea (ucentral.edu.co).
- Chion, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Paidós.
- Copland, A. (1997): *Cómo escuchar la música*. Fondo de Cultura Económica.

Cureses, M. (2001). Carles Santos. Oxford Music Online. Grove Music Online. Recuperado de:

<https://bv.unir.net:2133/10.1093/gmo/9781561592630.article.51900>

Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.*

DOGV Núm. 7311, 07/07/2014, 16325-16694. Recuperado de:

<https://www.dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2014/07/04/108/>

Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.) (2007): *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Graó.

Díaz, M. y Urrutia, A. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado. *Revista de investigación educativa*. CPU-e. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana

Díaz-Santamaría, S., & Moliner García, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense De Investigación En Educación Musical - RECIEM*, 17, 21-31. <https://doi.org/10.5209/reciem.69092>.

Duque, E. y Prieto, O.: (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación, en Flecha García, R. y Steinberg, S. (Coord.) *Pedagogía Crítica del S. XXI* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 7-30.

Recuperado de:

http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3930/3999

Elliott, D. J. (2009). La comprensión musical, las obras musicales y la expresión de los sentimientos: implicaciones para la educación. En Lines, D. K (Comp.) *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 103-122). Morata.

Emmerson, S. y Smalley, D. (2001). Electro-acoustic music. *Grove Music Online*. Rec. de:

<https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000008695>

Gimeno, J. V. (2014). *La audición musical en la educación secundaria Obligatoria en la provincia de valencia: análisis De su tratamiento curricular en los libros de texto*. [Tesis doctoral, Universitat de València]. Recuperado de:
<https://roderic.uv.es/handle/10550/42774>

Giráldez, A. Coord. (2014). *Didáctica de la música en primaria*. Editorial Síntesis.

Gratezer, G. y Yepes, A. (1983). *Guía para la práctica de “Música para niños” de Carl Orff*. Ricordi.

Grout, D. J. y Palisca, C. V. (1988). *Historia de la música occidental*, 2. Alianza.

Hemsy, V. (2002): *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.

Hemsy, V. (2003): *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Recuperado de: [\(PDF\) DocGo.Net-Gainza, V. \(2003\). La EducaciÃ³n Musical entre Dos Siglos. | Chirikan Cruz - Academia.edu](#)

Hurtado, J. (2004). Conciertos didácticos: aprendiendo a escuchar. *Eufonía Didáctica de la música*, 32. Graó.

Lacárcel, J. (1992). La psicología de la música en la Educación Primaria. El desarrollo musical de seis a doce años. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Nº 13 (pp. 35-52). Recuperado de: [La psicología de la música en la Educación Primaria: el desarrollo musical de seis a doce años - Dialnet \(unirioja.es\)](#)

Macías, J. R. y García, F. J. (2019). El aprendizaje dialógico: un paso más hacia la inclusión en el aula. *IV Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2019)*.

Recuperado de: <https://www.eumed.net/actas/19/educacion/26-el-aprendizaje-dialogico.pdf>

MECD (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*.BOE. Recuperado de:

[Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. \(boe.es\)](#)

Mac Low, J. (1981). Notas de programa para Carles Santos y Voicetracks (LP). R. A. Taylor.

Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Rialp.

Martínez, A. y Fernández, A. (2020). El concierto didáctico como herramienta pedagógica e instrumento de inclusión. *Eufonía Didáctica de la música*, núm. 83. Graó.

Muñoz, J. R. y González, J. (2020) Conciertos didácticos, otra forma de aprender y disfrutar con la música. *Eufonía Didáctica de la música*, núm. 83. Graó.

Ortega, M. del Carmen (2009): ¿Qué es un concierto didáctico? I Jornadas sobre Conciertos Didácticos. *PAPELES DEL FESTIVAL de música española DE CÁDIZ, Nº 4 Año 2009 Revista Anual*. Junta de Andalucía, Consejería de Cultura. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3611378>

Ortiz, M. A (2008). *Música. Arte. Diálogo. Educación*. Center for Intercultural Music Arts.

Ortells, J. (2015). *Análisis y catalogación de la obra de Carles Santos*. [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/669045#page=1>

Palacios, F. y Parrilla, T. (2000). *Organización y didáctica de conciertos escolares*. Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.

Palheiros, G. B. y Wuytack, J. (2000). *Audición musical activa. Libro del profesor*. Associação Wuytack de Pedagogía Musical.

Perepelycia, A. (2014). *Del objeto visual al objeto sonoro: una aproximación*. La semana del sonido. Rosario 2014. Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 12 y 19 al 23 de mayo de 2014. Recuperado de: https://www.fceia.unr.edu.ar/acustica/biblio/Objeto-visual-objeto-sonoro_004 - Perepelycia.pdf

Potter, K. Minimalism. (2019). Grove Music Online. Recuperado de:

<https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-1002257002>.

Reich, S. (2002). *Writings on Music, 1965-2000*. Oxford University Press.

Ruvira (1996). *El caso Santos. Mà d'obra*.

Santos, C. (1981). Conversa (grabado por Santos, C.). En *Voicetracks*. [LP]. R. A. Taylor.

Santos, C. (1984). *Bujaraloz by night* (grabado por Santos, C.). En *Pianotrack*. [LP]. Linterna Música.

Santos, C. (1986). *Marit reflexionant al despatx* (grabado por Cosme, L., cello; Szczyqiel, E., viola, Cygan, J., violín y Koziol, J., violín). En *Perturbación inesperada*. [LP]. Linterna Música.

Schaeffer, P. (1996). *Tratado de los objetos musicales*. Alanza Música.

Schafer, R. M. (1998a). *Cuando las palabras cantan*. Ricordi.

Schafer, R. M. (1998b). *El compositor en el aula*. Ricordi.

Schafer, R. M. (1998c): *El nuevo paisaje sonoro*. Ricordi.

Small, C. (1999). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *TRANS-Revista Transcultural de Música, Nº 4*. Recuperado de: [TRANS - Revista Transcultural de Música - Transcultural Music Review \(sibettrans.com\)](http://sibettrans.com)

SyroyidSyroyid, B. (2020). *Traité des objetsmusicaux* de Pierre Schaeffer: Breve guía conceptual para hacer y oír, incitar a la escucha de los sonidos. *Sul Ponticello*, Cofa del vigía, 71, pp. 1-10.

Thompson, W (s. f.): *Soundpainting*. <http://www.soundpainting.com/>. Recuperado de: <http://www.soundpainting.com/soundpainting-3-sp/>

Valencia, G. (2015). El legado de Edgar Willems a la educación musical de hoy, herencia de Edgar Willems, pedagogo del siglo XX, a la Pedagogía Musical del siglo XXI. *RICERCARE 48 No. 04 Julio – Diciembre 2015 Revista del Departamento de Música - Grupo de investigación en Estudios musicales. No. 04 Julio – Diciembre 2015*.

Valls, A. (2010). La música contemporánea en el aula de primaria. *Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: [ResearchGate](#)

Willems, E. (2001): *El oído musical*. Paidós.

Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Paidós.

Anexo A. Guion del concierto.

En el siguiente enlace se puede consultar el texto del guion del concierto.



https://drive.google.com/drive/folders/1PQ4eJN2SoybUGLdV_rINbXaSR5CeYGLb?usp=sharing

Anexo B. Partituras de las obras de la propuesta didáctica.

En este anexo se pueden consultar las partituras de las tres obras de la propuesta didáctica.



https://drive.google.com/file/d/1M4GHN8KT2XwfYFBb3yFbMYywZ5g76_IQ/view?usp=sharing

Anexo C. Materiales de aula.

En este anexo se pueden consultar los siguientes recursos didácticos mediante un enlace a Google Drive.



<https://drive.google.com/drive/folders/18-80k2KDYmTL3gwULwFysJREWlghiFe1?usp=sharing>

Marit reflexionant al despatx

- Propuesta 1: creación de una dramatización.

Grabación de la obra

Rúbrica de evaluación

- Propuesta 2: audición con ritmograma.

Vídeo con el ritmograma.

Partitura: ritmograma.

Actividades escritas: ritmo.

Lista de cotejo (evaluación).

- Propuesta 3: audición con musicograma.

Musicograma.

Ficha: “El cuarteto de cuerda”.

Ficha: Dinámica.

Tarjetas: dinámica (recortable para plastificar).

Grabaciones: dinámica.

Escala de valoración.

Propuesta 4: interpretación de una composición abierta.

Partitura.

Vídeopartituras de cada patrón.

Conversa.

- Propuesta 5: audición.
- Grabación de la obra.
- Lista de cotejo.

Propuesta 6: composición de una obra vocal a dos voces.

- Videopartitura.
- Ficha de la audición.
- Ficha: guía para la composición vocal.
- Rúbrica.

Bujaraloz by night

Propuesta 7: improvisación de movimiento corporal.

- Grabación de la obra.
- Escala de valoración.

Propuesta 8: audición con musicograma.

- Ficha: audición y actividades.
- Tarjetas: dinámica (pertenecientes a la propuesta 3 de *Marit reflexionant al despatx*).
- Escala de valoración.

Propuesta 9: composición de una obra para instrumento de placa.

- Ficha de trabajo con los pasos a seguir.
- Rúbrica.

Tertulia musical: obras clásicas y modernas.

Propuesta 10: tertulia.

- Rúbrica.

Pasapalabra musical.

Propuesta 11: la pista musical y el rosco.

La pista musical:

- Instrucciones.
- Grabaciones de fragmentos musicales.
- Lista de preguntas (pistas) y respuestas.

El rosco musical:

- Instrucciones.
- Cartel con el rosco.
- Listas de preguntas para dos equipos.
- Evaluación: escala de valoración.

Anexo D. Página web del proyecto.

En este anexo se muestra la página web en la que el alumnado puede consultar las actividades, audiciones y repasar contenidos.



<https://sites.google.com/view/aprendiedodecarles/inicio>