



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Los estilos musicales como recurso
didáctico en la E.S.O

Presentado por:
Línea de investigación:
Director/a:

Julia Clavijo Herrera
Investigación cualitativa
David Fernández Durán

Ciudad:
Fecha:

Sevilla
26/05/2014

RESUMEN

El objeto de estudio de este Trabajo es la utilización de los estilos musicales en el aula de música.

Como objetivo fundamental se ha planteado realizar una experiencia pedagógica para observar el potencial educativo del uso de dos estilos concretos: el primer movimiento del Concierto para violín de F. Mendelssohn, como ejemplo de obra romántica y la Sonatina de J. Cervelló, como ejemplo de obra postmodernista.

En cuanto a la metodología, se ha realizado una investigación teórica sobre la bibliografía referente a este tema, seguida del análisis completo de las obras seleccionadas desde un punto de vista técnico, para finalizar con una investigación de campo consistente en llevar a cabo una experiencia pedagógica en el aula de Música tomando como base el diseño de una Unidad Didáctica impartida en tres sesiones de cincuenta y cinco minutos de duración, en la que previamente se planificaron todos los elementos didácticos (objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación).

Los resultados se han valorado de forma cualitativa y han sido realmente positivos, como se expone en el desarrollo de esta memoria, aunque será necesario realizar otros trabajos de este tipo y en diferentes niveles de la enseñanza de la música dentro de la ESO.

PALABRAS CLAVE:

Estilo musical. Género musical. Forma musical. Romanticismo. Postmodernismo. Comparación de estilos musicales

ABSTRACT:

The use of different music styles in schools is the subject to study in this investigation work.

As a main objective, a teaching experience has been outlined in order to observe the educational possibilities of two specific styles: Mendelssohn Violin Concerto n.2, as an example of romantic work, and Sonatina by Jordi Cervelló, as an example of postmodernist work.

As for the methodology, a theoretical investigation about the bibliography in this topic has been developed, followed by a complete analysis from a technical point of view of the selected pieces. Finally, a field work has been carried out. This work consisted in a teaching experience based in the design of a Teaching Unit with a duration of 3 sessions

(55 minutes pro session), in which all didactic elements (objectives, content, methodology, activities and evaluation) were carefully planned.

Results were really positive and have been qualitatively valued, as it is exposed in the exposition of this report. Nevertheless, other investigations in different levels of Secondary Education would be necessary.

KEY WORDS:

Music style. Music genre. Music form . Romanticism. Postmodernism. Music styles comparison.

ÍNDICE

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN: OBJETO DE ESTUDIO Y JUSTIFICACIÓN.....	6
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
2.1. OBJETIVOS.....	12
2.2. METODOLOGÍA Y JUSTIFICACIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA.....	13
3. DESARROLLO.....	15
3.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	15
3.1.1. Estilo, género y forma musicales.....	15
3.1.2. El estilo Romántico: Estudio del primer movimiento del Concierto para violín de F. Mendelssohn	19
3.1.3. El estilo postmodernista: Análisis del primer movimiento de la Sonatina para violín sólo de J. Cervelló	29
3.1.4. Comparación entre ambas obras.....	34
3.2. MATERIALES Y MÉTODOS: INVESTIGACIÓN DE CAMPO.....	35
3.2.1. Recogida de datos.....	35
3.2.2. Muestra: características de los alumnos.....	36
3.2.3. Datos contextuales: características del Centro.....	37
3.2.4. Resultados.....	39
3.2.5. Análisis de los resultados.....	40
4. PROPUESTA PRÁCTICA: DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA APRENDER A ESCUCHAR.....	42
4.1. INTRODUCCIÓN.....	42
4.2. JUSTIFICACIÓN.....	42
4.3. OBJETIVOS.....	43
4.3.1. Objetivos relacionados con la adquisición de conocimientos	43
4.3.2. Objetivos relacionados con la adquisición de habilidades	43
4.3.3. Objetivos relacionados con la adquisición de valores	43
4.3.4. Competencias relacionadas con esta Unidad Didáctica	43
4.4. CONTENIDOS.....	44
4.4.1. Contenidos conceptuales.....	44
4.4.2. Contenidos procedimentales	44
4.4.3. Contenidos actitudinales	44
4.5. METODOLOGÍA Y RECURSOS DIDÁCTICOS.....	45
4.5.1. Principios metodológicos generales	45

4.5.2. Estrategias y procedimientos metodológicos relacionados con las actividades didácticas de esta Unidad	45
4.6. TEMPORALIZACIÓN.....	45
4.7. SELECCIÓN DE ACTIVIDADES.....	46
4.8. EVALUACIÓN.....	47
4.8.1. Criterios de evaluación	47
4.8.2. Procedimientos de evaluación	47
4.8.3. Evaluación inicial	48
4.8.4.- Evaluación formativa	48
4.8.5. Evaluación sumativa	48
5. CONCLUSIONES.....	50
6. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA.....	51
7. BIBLIOGRAFÍA.....	52
7.1. FUENTES PRIMARIAS	52
7.2. FUENTES SECUNDARIAS	53
7.3. FUENTES TERCARIAS	56
8. ANEXO: REFLEXIONES DE UN COMPOSITOR.....	58
8.1. DIFERENCIA ENTRE SONATINA Y CONCIERTO	58
8.2. EL VIOLÍN Y LA CUERDA “MI”	59
8.3. CÓMO TRABAJO	63
8.4. UNA VEZ TERMINADA LA PARTITURA	65

1. INTRODUCCIÓN: OBJETO DE ESTUDIO Y JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) trata de dar cuenta de la investigación llevada a cabo durante el Máster en Educación Secundaria Obligatoria en la modalidad de Música, cuyo objeto de estudio se centra en la utilización de los estilos musicales en el aula de música como recurso didáctico en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Sobre el uso de los estilos musicales en el plano pedagógico se han realizado diversas experiencias que se han articulado alrededor de fragmentos musicales sobre los que se han llevado a cabo actividades de análisis auditivo, de reflexión, de creación y de interpretación, incidiendo de este modo en las principales manifestaciones de la actividad musical (Bennett, 1998; Cremades y cols., 2009). La finalidad de estas experiencias a las que se alude ha sido acercar el conocimiento de la música al alumnado, facilitando su aprehensión y logrando cambios importantes en sus actitudes frente a ella.

Como en la mayor parte de los libros de texto que se utilizan en este nivel educativo se toma como base principal la música culta (Vilar, 1998), se ha seguido este mismo criterio a la hora de seleccionar los fragmentos musicales con los que se van a estudiar los estilos, si bien es cierto que hay en la bibliografía de la enseñanza musical trabajos que proponen el uso de la música popular por estar el alumnado más familiarizado con ella (Martí, 2000; Small, 2003).

Después, partiendo de un criterio más subjetivo, fundamentado en una formación musical personal previa, se ha considerado oportuno elegir el primer movimiento del Concierto para violín de F. Mendelsshon y la Sonatina para violín solo de J. Cervelló, por el gran potencial didáctico de ambas, de ahí que los estilos elegidos para este TFM sean el Romanticismo y el Postmodernismo. Además, se ha contado con la colaboración del compositor J. Cervelló y la elección de la Sonatina se ha basado en la opinión del propio autor, que la considera su obra más didáctica.

No hay una definición única de qué es un estilo musical, pero probablemente una de las más utilizadas (Diccionario de la Real Academia Española, 2003; La Gran Enciclopedia del Mundo, 1975; Diccionario VOX de la Lengua Española, 1997) lo entiende como el carácter individual y personal que le imprime un artista a sus obras. También se

denomina de esta manera al grupo o conjunto de rasgos específicos que ubican a una pieza dentro de una época o tendencia determinada, como el estilo barroco y el neoclásico. Se refiere a las variaciones estéticas que pueden realizar los creadores, para diferenciar a su obra de otras similares en cuanto a género. Se podría resumir, diciendo que un estilo musical es el carácter propio que da a sus obras un artista o un músico, el esquema organizativo que regula la composición de una obra, en cuanto a la melodía y la armonía, el ritmo, las dinámicas y todos los componentes que la constituyen.

Cuando hablamos de estilo romántico, hay que señalar una serie de características que lo definen: la conciencia del Yo, el subjetivismo y la emoción; la primacía del Genio creador de un Universo propio; la supremacía del sentimiento frente a la razón; la fuerte tendencia nacionalista; el individualismo; el liberalismo frente al despotismo ilustrado y la originalidad frente a la tradición clasicista (Albert, 1990).

El Concierto para violín de F. Mendelssohn se considera la máxima expresión de una obra romántica, como puede observarse en expresiones como la siguiente:

Los alemanes tienen cuatro conciertos para violín. El más grande, más intransigente, es el de Beethoven. El de Brahms compite con él en seriedad. El más rico y seductor fue escrito por Max Bruch. Pero el más profundo, la joya del corazón, es el de Mendelssohn (Kenner, 2003).

Este concierto influyó en otros diferentes compositores que usarían sus características en sus propias obras, por lo que se le considera el concierto más plagiado de todos los tiempos, de ahí que sea una obra muy representativa del estilo Romántico, muy apta para ser incluida en la Unidad Didáctica que, como trabajo de campo, se ha diseñado e impartido en este TFM.

El otro estilo seleccionado para esta investigación, el Postmodernismo, se refiere a un amplio número de movimientos artísticos, culturales, literarios y filosóficos del siglo XX, definidos en diverso grado y manera por su oposición o superación de las tendencias de la Edad Moderna. La primera mitad del siglo XX fue un periodo de búsqueda intensa para renovar el estilo musical que encontró caminos muy diferentes: el neoclasicismo iniciado en Europa en la primera mitad del siglo XX por Igor Stravinski, el fuerte tradicionalismo nacionalista de Bartók, el formalismo de Shostakovich (todos ellos acercamientos tradicionales a la creación musical) como si hubieran sembrado en España para encontrar una generación de compositores que siguieron el mismo camino: Rodolfo, Ernesto y Cristóbal Halffter, Manuel Castillo, Joaquín Guinjoan, Antón García Abril, Jordi Cervelló...(Pablos, 2010).

Desde una estética posmoderna independiente, J. Cervelló ha buscado siempre un equilibrio entre la tradición histórica y la sensibilidad musical contemporánea, en la

mejor línea del poliestilismo. Cervelló, como ha resaltado la crítica catalana, es uno de esos casos poco frecuentes hoy, a quien:

*...le interesa plasmar por medio de los sonidos sus reflexiones y experiencias acerca de una situación social o de un evento histórico (**Diario de Anna Frank**), meditar también ante un paisaje (**Cimento di luce e tenebra**), o incluso reflejar un concepto tan científico como es la catálisis (Iberni, 2013).*

Teniendo en cuenta que en este trabajo de investigación se ha incluido una aplicación práctica en el aula de música sobre el uso de los estilos musicales como recurso didáctico en la ESO, se ha considerado conveniente hacer un breve recorrido por la legislación vigente en materia musical en esta etapa educativa, ya que el *currículum* escolar se supedita necesariamente a este marco legal. En este sentido, es necesario hacer una primera referencia a la LOGSE (1990), aunque se trate de una ley superada y modificada por normas legales posteriores, porque en ella se introduce por primera vez una referencia explícita a los estilos musicales en la enseñanza. En efecto, fue a partir de esta ley cuando la música consiguió un espacio lectivo propio, con un *currículum* formado por contenidos coherentes y articulados en torno a la educación general que no sólo incluían conceptos, sino también procedimientos y actitudes (Alemany, 2002).

Con respecto a los estilos musicales en esta etapa, el RD 1345/1991 se refería al conocimiento del lenguaje musical en su evolución a lo largo de la historia como instrumento para una mejor comprensión de las diferentes tendencias estéticas y una mayor capacidad del alumnado en su percepción, sensibilidad y entendimiento del hecho musical como fenómeno histórico, social y cultural. Tal como se disponía en este Real Decreto, estos aspectos fueron básicos en el desarrollo de la asignatura de Música en la ESO. Así, establecía que para el primer ciclo que comprendía los cursos primero y segundo de ESO, los contenidos se tenían que agrupar en torno al aprendizaje y profundización de los elementos básicos del lenguaje musical: sonido, melodía, ritmo, armonía, formas, textura, timbre, estructura, etc., componentes fundamentales que conforman el estilo musical y son imprescindibles para percibir y apreciar los cambios estilísticos que se han producido a lo largo de la música y para estimular el juicio crítico del alumnado sobre el valor estético de los diferentes géneros musicales. Ahora bien, el estudio del estilo musical no aparecía de forma explícita en los contenidos y este ha sido el punto de partida que ha llevado a la presente investigación, explicitando lo que ya de forma implícita aparecía en el diseño curricular de la asignatura de música, puesto que, como se verá a continuación, las leyes que se han sucedido sobre enseñanzas de música no han cambiado este aspecto de los contenidos.

Hasta la aprobación de la Orden ECI 2220/2007 los contenidos de la ESO se mantuvieron vigentes. Después de la LOGSE, el RD 3473/2000 más conocido como “Reforma de las Humanidades” introdujo unos cambios que según Coll (2004) fueron el punto de partida para la Ley de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) pero en ninguna de estas dos normas se introdujo ningún cambio significativo en los contenidos, sobre todo en lo que se refiere a la contemplación de forma explícita del estudio de los estilos musicales.

En el RD 1631/2006 que desarrolla normativamente la LOE (2006), aparece la responsabilidad de construir una correspondencia consciente entre el entorno sonoro del alumnado y la música que se enseña en las aulas, desarrollando de forma crítica la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión, en coherencia con dos principios fundamentales: el desarrollo de capacidades de discriminación auditiva, audición activa y memoria comprensiva de la música; y el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación y creación musical. Se vuelve al desarrollo horario de la LOGSE y se evidencia el interés hacia el conocimiento y las preferencias sobre los estilos musicales que tiene el alumnado, tratando de conectar este interés con la formación en los elementos necesarios para fomentar la capacidad creativa y reflexiva frente al fenómeno musical. Los contenidos para el primer curso se agrupan en bloques y el primero de ellos enfoca la comprensión de la música desde la audición guiada y por medio de la definición e identificación de los elementos que la componen: ritmo, melodía, armonía, etc. En definitiva, por lo que se refiere a la explicitación de los diferentes estilos musicales como tales, el panorama sigue inamovible desde el diseño curricular de la asignatura de música desde la LOGSE, de forma que solamente se refiere a ellos al establecer los contenidos mínimos del bloque primero de la asignatura de música para el 1º curso de ESO, entre los que dice textualmente al referirse a los contenidos relativos a la escucha:

Elementos que intervienen en la construcción de una obra musical (melodía, ritmo, armonía, timbre, textura, forma, tempo y dinámica) e identificación de los mismos en la audición y el análisis de obras musicales.

Posteriormente, en este mismo Real Decreto, al establecer los criterios de evaluación se dice:

1. Reconocer auditivamente y determinar la época o cultura a la que pertenecen distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula, interesándose por ampliar sus preferencias. Con este criterio se trata de comprobar en qué medida el alumnado es capaz de relacionar las características que permiten situar en su contexto a una obra musical y de mostrar una actitud abierta y respetuosa ante diferentes propuestas. La evaluación se realizará a partir de la

audición de piezas musicales conocidas por el alumnado o, eventualmente, de otras con características muy similares que puedan identificarse con facilidad.

En este trabajo de investigación se ha realizado un estudio precisamente en el sentido de llevar a un primer plano el estilo musical y emplear la comparación entre dos estilos diferentes como un recurso didáctico útil.

En cuanto a los aspectos metodológicos, se ha diseñado una Unidad Didáctica para la aplicación práctica y verificación de la hipótesis de trabajo de la que se parte y los resultados y conclusiones.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la enseñanza musical que se imparte en la ESO se ha detectado una insuficiente atención en cuanto a la identificación de los diversos estilos musicales por parte del alumnado que supone una dificultad añadida en la adquisición de todo este amplio y rico bagaje cultural y que surge del propio diseño curricular.

El alumnado de ESO es capaz de distinguir que la música del periodo clásico “suena” de forma diferente a la actual, pero no ha tenido una formación que le permita encuadrar una obra en el periodo que le corresponde (Zillman, 1997, Megías y Rodríguez, 2001)). La aportación que se ha tratado de efectuar con la investigación realizada pretende resolver este *gap* por medio de respuestas metodológicamente válidas a este problema tan cotidiano, que se han llevado a la práctica previo diseño de una unidad didáctica que más adelante se expondrá junto con los resultados obtenidos.

Se parte de la hipótesis de que la diferenciación de estos dos estilos musicales seleccionados, el romántico y el posmodernista, en los que se muestra claramente el contraste entre la complejidad y la simplicidad, entre el sonido de una voz instrumental inmersa dentro de un acompañamiento orquestal y el de una sola voz, un violín solo (Cervelló, 2014), supone un mayor acercamiento a cada una de las obras, a cada uno de los estilos, en cuanto a su comprensión, porque la comparación facilita el conocimiento.

Ya en el siglo XII, la música se divide en dos campos, en dos estilos opuestos: los compositores de la escuela de Nôtre-Dame de París (complejidad) y los juglares improvisadores (simplicidad):

En suma, dos tipos de músicos: uno, escribe en su mesa de trabajo partituras complejas, sutilmente pensadas y elaboradas con mucha reflexión; el otro, extrae de los mismos sonidos una música simple, espontánea. Es sabido lo que sucedió con ellos: el compositor obtuvo un gran éxito, mientras que el juglar desapareció, o sobrevivió en la marginalidad de los rascatripas de las aldeas (Viret 2000, pp. 20).

¿Qué es la complejidad? A primera vista, es un fenómeno cuantitativo, la extrema cantidad de interacciones e interferencias entre un gran número de unidades. Comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un determinado sentido, la complejidad está siempre en relación con el azar" (Morin 1976, pp. 48-49).

En *El gallo y el Arlequín* (Cocteau, 1918) se define claramente el concepto y la estética de la simplicidad. Refiere que la simplicidad no tiene por qué tomarse como sinónimo de pobreza, ni como un repliegue: *La simplicidad progresa con el mismo título que el refinamiento, y la simplicidad de nuestros músicos modernos no es ya la de los clavecinistas. La simplicidad que surge como reacción a un refinamiento, emerge de ese refinamiento; libera, condensa la riqueza adquirida.*

Cada estilo es el reflejo de una época y la personalidad de un compositor se enmarca en el contexto de ese momento histórico en el que le ha tocado vivir. En una obra de estilo romántico, se podrá captar la convivencia de las tradiciones clásicas junto con un aire inconfundiblemente romántico que ofrece un gran protagonismo al tono individual e intimista, subrayando la importancia de la expresión de los sentimientos. A su vez, en el estilo postmodernista, además de la apuesta por la continuidad histórica de la evolución del pensamiento musical como forma de expresión artística, se descubrirán los nuevos recursos introducidos en la estructuración del lenguaje musical, enriqueciéndolo tanto en el campo de la tonalidad como en su estructura armónica, siguiendo una evolución iniciada en el post-romanticismo hacia la abolición de la tonalidad funcional.

Sin embargo, la experiencia diaria en el aula de música, pone de manifiesto que el alumnado debería terminar la ESO con unos conocimientos musicales en cuanto al estilo en diferentes épocas que no se suelen adquirir más que de una forma somera, probablemente porque el diseño curricular no lo plantea como un objetivo específico a conseguir. De ahí que es inevitable plantearse cuestiones como: ¿Qué conocimiento real tienen los alumnos de los estilos musicales?, ¿Cómo se podría mejorar el estudio del estilo?

2.1. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es contribuir con una aportación al conocimiento de los estilos musicales y su aplicación como recurso didáctico en el aula de música.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Diferenciar las características de los estilos musicales Romántico y Postmodernista como muestra para ser aplicable a otros estilos.
- Facilitar un acercamiento teórico-analítico de estos estilos musicales y de la cultura social específica que los circunda.
- Analizar los elementos compositivo-creativos de ambos estilos.

- Diseñar y proponer actividades formativas y de educación que se sustenten en la capacidad de evocación y transmisión de sentimientos.
- Comprender y experimentar cómo los principales contenidos epistemológicos de la expresión musical para las etapas formativas de ESO, así como en otras intervenciones socioeducativas no formales, pueden ser estructuradas y transmitidas por medio de los estilos musicales.

2.2. METODOLOGÍA Y JUSTIFICACIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA

Como se ha abordado un trabajo de investigación científica, en primer lugar se ha realizado un estudio sobre el propio proceso de la investigación, acudiendo a los manuales clásicos (Bunge, 1997; Chalmers, 1985) y pasando después al campo más específico de la investigación en educación (Best, 1982).

Se ha optado por una investigación cualitativa porque era la más adecuada epistemológicamente al objeto de estudio que se ha elegido en este trabajo, ya que no se puede identificar ni definir variables medibles (Sandin, 2003) y lo que se ha realizado es una descripción de los estilos musicales, primero en líneas generales y después se ha concretado en el Romanticismo y en el Postmodernismo, eligiendo una obra de cada uno de estos periodos y llevando a cabo un análisis formal de ellas. También se ha considerado necesario realizar unas precisiones terminológicas sobre qué se entiende por estilo musical y sus diferencias con el género y la forma musicales. Todo ello, con el debido apoyo bibliográfico que se recoge más adelante en un apartado específico para ello.

En la segunda parte de la investigación, se ha llevado a cabo el diseño y la aplicación práctica de una Unidad Didáctica que ha permitido hacer un estudio observacional sobre el empleo de la distinción entre dos estilos musicales como recurso didáctico en el aula de música. Esto ha requerido previamente una revisión de lo que establece la legislación educativa en materia de música en la ESO que se ha iniciado con la LOGSE de 1990 y finaliza en la LOE de 2006, pasando por la LOCE de 2002, con los correspondientes Reales Decretos que desarrollan normativamente estas leyes.

Por otra parte, ha sido necesario llevar a cabo un trabajo de campo para poder contextualizar la Unidad Didáctica y realizar su diseño en función de las debilidades y fortalezas encontradas en el centro docente en la que se va a aplicar, así como en función de las características del alumnado. Para ello, se ha realizado entrevistas a los profesores que impartieron docencia a este grupo durante el curso anterior y a los que imparten docencia durante este curso, con especial interés a los profesores de música y también al tutor del curso.

En los archivos del colegio se ha tomado nota en los respectivos expedientes académicos de los alumnos de lo referente a sus evaluaciones, sobre todo de habilidades y actitudes. También ha sido útil la información proporcionada por la psicopedagoga del colegio.

El principal método empleado para esta recogida de estos datos ha sido la entrevista personal, con un cuestionario no estructurado.

Para el diseño de la Unidad Didáctica han sido útiles lecturas como el texto ya clásico de Stenhouse (1987), Sarramona (1994), Zabalza (1989), Gimeno Sacristán (1989), Pérez (1994), De Pablos (1988) y Pérez Juste y García Ramos (1989). La utilización de los estilos musicales en el aula es deudora de lecturas tan clarificadoras como la de Bennet (1998) o la de Cremades y cols. (2009).

La evaluación de los resultados de esta propuesta práctica se ha efectuado por medio de una evaluación inicial que ha servido como punto de partida para conocer los preconceptos de los alumnos y de otra evaluación final, comparando posteriormente si el nivel de conocimientos, aptitudes y actitudes había cambiado de acuerdo con los objetivos planteados.

Para llevar a cabo la selección bibliográfica se ha podido acceder a la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, a la del Conservatorio Superior de Música de Sevilla y a la Biblioteca General de la Universidad de Sevilla, esta última fundamentalmente on-line.

Además de la consulta de libros y revistas se ha hecho una búsqueda por Internet, encontrándose algunas webs interesantes en las que se habla de experiencias sobre los estilos musicales en el aula de música, como <http://www.belceblues.com> (consultada el 25-03-2014) en la que se da cuenta de un concierto didáctico en el que se van desgranando los elementos que caracterizan el blues o como <http://rockeducacion.blogspot.com> (consultada el 26-03-2014) que ofrece información sobre el Curso de Extensión Universitaria que imparte la Universidad de Córdoba, titulado El Estilo Musical Rock como herramienta transversal de educación. Aplicaciones didácticas.

De especial utilidad ha sido el contacto personal con el compositor Jordi Cervelló que ha proporcionado datos importantes aún inéditos sobre su obra.

3. DESARROLLO

3.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para la elaboración del marco teórico se ha llevado a cabo una revisión previa de la bibliografía existente sobre la aplicación del conocimiento y diferenciación de los estilos musicales como recurso didáctico en las enseñanzas musicales en general y en la ESO en particular.

3.1.1. Estilo, género y forma musical:

A) Estilo musical

Estilo es un vocablo con gran pluralidad semántica y con pocas diferencias. Según la Real Academia Española (2001), se define como el carácter propio que da a sus obras un artista plástico o un músico. Se refiere a las variaciones estéticas que pueden realizar los creadores, para diferenciar a su obra de otras similares. Desde la perspectiva de la Historia del Arte, el estilo es la firma de la personalidad creadora del artista que, al mismo tiempo, muestra rasgos específicos de una cultura transmitiendo las sensaciones y vivencias de su ambiente intelectual y social (Ferne, 1998).

Roca y Molina (2005) lo definen el conjunto de características comunes a varias obras que las relacionan entre sí y las hacen reconocibles. Podemos hablar del estilo de una cultura (estilo oriental), de una época (estilo Barroco), de un autor (estilo mozartiano), de un género (estilo operístico), etc. El análisis armónico, melódico y de la textura puede revelar pautas de estilo a condición de que se comparen los resultados del análisis con otras obras similares.

El estilo expande el horizonte de los géneros, y permite mediante las infinitas variaciones y el ingenio personal de los creadores obtener piezas originales aunque se inscriban dentro de un género nuevo, o por el contrario muy conocido. El estilo de un artista puede ser diferente en cuanto al modo de interpretar, de componer e incluso, de proyectarse como figura artística. O como se le conoce comúnmente: cada artista puede tener “su sello” (Camacho, 2010). El estilo se refiere al conjunto de elementos musicales a través de los cuales se realiza la obra, lo que según Bennet (1998) se puede concretar en la idea de que la palabra estilo musical describe las cualidades características en las que los compositores disponen y presentan los componentes básicos de la música: melodía, ritmo, armonía, timbre y textura.

El conocimiento del estilo musical debería transmitirse mediante la reproducción práctica y el estudio de todos los estilos musicales existentes, sin obviar aquellos cuyas estructuras musicales y sociales provengan de los ambientes habituales en los que se desenvuelve el individuo. Lehman (1994) y Mende (1991) añaden que el estudio de los diferentes estilos musicales debe contemplar también, los aspectos funcionales de la música, es decir, el uso que cada individuo puede hacer de ella según sus necesidades y preferencias. En este sentido, Aiello (1994) propone tres factores como elementos clave en la determinación y potenciación del conocimiento y el gusto por los diferentes estilos musicales:

- La apreciación intelectual de los elementos musicales
- La reacción emocional y estética que da como resultado la valoración de las características estilísticas de la música
- La asociación de una pieza musical con un lugar o acontecimiento específico

En grandes rasgos, podemos agrupar los estilos en Música académica, Música popular y Música tradicional (Moore, 1981):

- Música académica: Conocida por la mayoría como “música clásica”. Sería toda aquella música que proviene de un entorno culto (tradicción escrita) y que es pensada como un medio de expresión artístico. Este tipo de música abarca muchos estilos desde la Edad Media hasta la actualidad, con diversas tendencias y estéticas.
- Música popular: Creada a partir del S. XX como reflejo de una nueva sociedad y con el objetivo del entretenimiento popular. Es una música para la mayoría, una música de masas y se transmite a través de los diferentes medios de comunicación (radio, televisión, internet, DVD, etc.).
- Música tradicional, también llamada folklórica étnica por ser la propia y característica de cada región, país o continente. Se ha transmitido de generación en generación de forma oral y normalmente está íntimamente relacionada con las actividades y las costumbres propias de cada lugar. Es una música que, en principio, surge para acompañar el trabajo de ciertos rituales, fiestas, juegos, etc. Es decir, que su primera función no es artística, sino más bien práctica

B) Género musical

Según la RAE, se define género como el conjunto de cosas o seres que tienen caracteres comunes. Según la Gran Enciclopedia del mundo (1975) y refiriéndose al arte, dicese de las obras de arte que reflejan las costumbres de una época y hacen de ello el núcleo espiritual y estático de la obra.

En el marco de los estudios musicales, el concepto de género musical ha sido definido desde distintas perspectivas (Guerrero, 2012) y se emplea para clasificar las obras musicales (Taurelles, 2009):

- Según el autor, se clasifica una obra musical como culta clásica, que necesita estudios de composición para crearla, escrita en partituras y refleja la cultura de cada época y el pensamiento del compositor, y, tradicional o popular de los pueblos que expresa su cultura, costumbres y tradiciones. Es anónima y se transmite oralmente generación tras generación. Existe desde siempre y ha convivido con otros géneros musicales hasta nuestros días.
- Según la función, la música puede ser religiosa, compuesta para ser interpretada en un contexto religioso, tanto para el culto y oficios religiosos como para otros momentos no litúrgicos; y música profana expresa todo tipo de emociones y sentimientos del ser humano fuera del contexto religioso. Hay muchos géneros musicales dentro de esta clasificación: Pop, Rock, Música Ligera, Música de baile, etc.
- Según el contenido, la música puede ser pura, que no pretende describir nada en concreto, suele ser música instrumental centrada en el desarrollo de los elementos del lenguaje musical; descriptiva, que es la música que pretende describir todo tipo de momentos, situaciones, paisajes, etc.; escénica, que necesita de un escenario para ser interpretada ya que va unida a un argumento literario. Es música unida a la representación teatral; funcional, con una función muy concreta y fuera de su contexto pierde sentido; y, para cine, TV, publicidad, compuesta para ambientar, estructurar y acompañar a los anuncios publicitarios, películas, series de TV y todo lo relacionado con los medios de comunicación.
- Según los intérpretes, se clasifica en vocal, interpretada exclusivamente por voces, sin instrumentos musicales., instrumental, que está interpretada exclusivamente por instrumentos musicales, sin voces; y mixta, interpretada por voces e instrumentos.

Es decir, el género musical es una categoría de elaboración de la música. Responde a diversos criterios de afinidad que pueden ser estrictamente musicales: ritmo, instrumentación, cualidades armónicas o melódicas, estructura; o referirse a otros aspectos extra-musicales como por ejemplo la zona geográfica de donde proviene, el período histórico, las características socio-económicas que propiciaron su aparición, y otros factores relacionados con la cultura en general. Los géneros musicales siempre están en constante evolución, motivo por el cual no sorprende que variedades antiguas se renueven a partir de propuestas modernas sin perder su esencia, por lo que los expertos que analizan la música desde esta perspectiva han optado por dividir a cada género en subgéneros, que hizo mucho más fácil el trabajo de historiar la música, y de

comprender en toda su valía la aparición en cada momento de revolucionarias creaciones en el ámbito de la interpretación y la composición melódica (Frederich,1977).

C) Forma musical

Se llama forma musical a la manera de organizar una pieza musical, que resulta del orden elegido por el compositor para presentar los distintos temas o ideas musicales que la integran.

Básicamente, cuando en música se habla de "**forma musical**" o simplemente de "**forma**", se está haciendo referencia a un tipo determinado de obra musical. En este sentido, una **Sonata** sería una forma y una **Sinfonía** otra diferente, por poner algunos ejemplos (Rosen, 2004).

De alguna manera, al hacer referencia a la forma, se hace referencia a la estructura musical de una obra, aunque no se deben confundir estos dos conceptos: forma y estructura. La forma es algo más que una simple estructura musical: al elegir una forma musical determinada (una fuga, por ejemplo) el compositor ha querido expresarse de un determinado modo.

Las formas musicales se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Formas simples: son breves o constan de un solo movimiento (nocturno, rondó)
- Formas complejas: son extensas y constan de varios movimientos (sinfonía, sonatas, concierto, suite, oratorio, ópera, etc.)
- Formas vocales: intervienen en ellas la voz humana (cantata, ópera, aria, réquiem, oratorio, zarzuela,etc)
- Formas instrumentales: sólo intervienen en ellas instrumentos musicales (ballet, concierto, fuga, serenata, sinfonía, sonata, suite, scherzo, cantata, variación, etc.)
- Formas libres: no tienen una estructura definida

Resulta obvio que en numerosos casos una obra puede pertenecer a más de uno de esos grupos: un aria es, al mismo tiempo, una forma **simple** y **vocal**; cabe destacar que dentro de las algunas formas musicales pueden haber otras formas, por ejemplo dentro de una ópera existen arias y recitativos (Zamacois, 2002)

D) Diferencias entre estos tres términos.

En los apartados anteriores se ha mostrado la definición tanto de estilo, como género y forma musical. Sin embargo, en la práctica, la línea divisoria no siempre está muy clara y la subjetividad y la apreciación son en muchos casos las únicas herramientas para distinguirlos.

La multiplicidad de variantes por las que pueden ser clasificados los géneros, en ocasiones provoca confusiones entre los conceptos género y estilo musical, pero se

podría resumir, diciendo que un estilo musical es el carácter propio que da a sus obras un artista o un músico y el género hacen referencia al espíritu de esa obra. Cuando un estilo se diferencia lo suficiente y se generaliza en diversas obras y múltiples artistas que toman rasgos comunes entre sí, se forma una categoría que se denomina Género musical. En otro sentido, el término Estilo musical también se puede usar para definir al conjunto de características específicas en el caso de que se refiera en concreto a aquellas que individualizan la tendencia de una época (Ejemplo: El Estilo Postmodernista).

En la actualidad resulta más complicado ubicar las nuevas creaciones musicales dentro de un género o estilo específico, pues las ramificaciones a partir de ritmos ya existentes son casi infinitas e inclasificables. Algunos géneros como el rock y el pop, pueden dividirse en tantos subgéneros y estilos como artistas quieran incursionar en su producción.

La forma hace referencia al modo en que un compositor ha decidido expresarse, a la organización sonora de su obra y, junto con el estilo, están dentro de un concepto más amplio, el del género.

3.1.2. El estilo Romántico: Estudio del primer movimiento del Concierto para violín de F. Mendelssohn.

A) Preámbulo

El *Concierto para violín en mi menor, Op. 64* es la última gran obra orquestal de Mendelssohn. Forma una parte importante del repertorio de violín y es uno de los conciertos para ese instrumento más populares y más interpretados de todos los tiempos según numerosos autores (Albet, 1981)

La obra es uno de los primeros conciertos para violín del Romanticismo e influyó en las obras de varios compositores. A pesar de que el concierto consta de tres movimientos en la estructura típica rápido-lento-rápido y cada movimiento sigue la forma tradicional, la obra era innovadora e incluía características nuevas para la época. Como aspectos distintivos se destacan la entrada inmediata del violín al comienzo y el enlace entre movimientos sin solución de continuidad.

El Concierto es todo inspiración y poesía. Una obra única. La más perfecta por la magistral adecuación del violín en una obra para solista y orquesta (Enciclop. La Gran Música por sus Grandes Intérpretes, 1993).

B) Análisis de la obra.

La obra está orquestada para violín solista y una orquesta clásica normal compuesta de dos flautas, dos oboes, dos clarinetes, dos fagotes, dos trompas, dos trompetas,

timbales y cuerdas. El concierto consta de tres movimientos con las siguientes indicaciones de tempo:

- Allegro molto appassionato - Andante - Allegretto non troppo - Allegro molto vivace

C) Plan tonal general

Tonalidad de los tres movimientos: Mi menor – Do mayor – Mi mayor

D) Novedades en el diseño

Los tres movimientos forman un discurso continuo por estar enlazados musicalmente. El enlace se piensa que fue diseñado para eliminar los aplausos entre movimientos. Esto supondría una sorpresa para la audiencia de Mendelssohn, que a diferencia de lo que sucede actualmente, solía aplaudir entre movimientos. Ciertamente o no, este enlace es muy musical e ingenioso, apareciendo el Andante como un ensueño (Tranchefort. 2002).

La transición de un movimiento a otro es como un pequeño intermezzo, despedida del escenario anterior y al mismo tiempo una preparación del siguiente carácter. La unión de tres movimientos en uno dará lugar a un nuevo género de solista el *Concertino*.

No sólo los tres movimientos se unen sutilmente, sino también las diferentes secciones dentro de un movimiento se enlazan sin darse cuenta el oyente ¿cuándo se ha pasado de un tema a otro? Esta sensación de desorientación se consigue confundiendo principios y finales, solapando el final de una sección con el principio de la siguiente. Crear tales ilusiones o expectativas que no se cumplen es la esencia del romanticismo (Jacob, 1977).

Mendelssohn fue el primero entre los compositores románticos en omitir la larga introducción orquestal e iniciar el concierto con el solista.

La *cadenza* es también novedosa al ser escrita como parte íntegra del concierto, y al localizarse antes de la recapitulación. Era habitual en un concierto clásico que la *cadenza* fuera improvisada por el solista y solía ocurrir al final del movimiento, tras la recapitulación y justo antes de la coda final.

El concierto además llama la atención por los largos periodos en los que el solista realiza un mero acompañamiento para la orquesta, como por ejemplo en los arpeggios rebotados al principio de la recapitulación. Esto también fue muy novedoso para un concierto para violín de esa época (Jacobs. 1977).

El plan tonal del concierto de Mendelssohn es claramente romántico.

E) Rasgos propios destacables en el Concierto de violín.

La obra tiene muchas particularidades, ante todo la introducción (Rosen, 2004). Esta, al contrario de los demás conciertos que acostumbran a iniciar con la orquesta sola, presentando uno o varios temas, inicia directamente con el violín solista que será encargado de presentar el maravilloso tema en el registro agudo y en piano. Luego, el tema será recogido por la orquesta en un *tutti* vigoroso.

Del compás 40 al 46 destacan las brillantes octavas ascendentes que luego y de manera sorprendente serán transformadas en tresillos.

Del compás 97 al 112 realiza una insólita combinación en dobles notas también en tresillos: rápidas terceras, quintas disminuidas y sextas. La orquesta mientras, se mantiene en un discreto metodismo.

Del compás 131 al 138 Mendelssohn escribe una larga nota que hace de pedal –el sol de la cuarta cuerda- mientras la madera y concretamente el primer clarinete anticipa el tercer tema.

Del compás 181 al 188 inventa un malabarismo que produce un efecto extraordinario. Entre la cuerda la y mi y a base de tresillos realiza una magistral combinación entre *legato* y *spiccato*. Todo él en piano y apoyado por *pizzicato* de la cuerda también en piano. El discurso prosigue con una belleza incomparable hasta llegar a la “cadenza”. Esta, al contrario de la mayoría de conciertos forma parte integrante del movimiento. Su carácter es más bien escolástico. No hay trazos virtuosísticos porque Mendelssohn no quiso alterar la coherencia del movimiento. Toda ella es como un ejercicio de arpegiado excepto un pasaje intermedio en el que utiliza trinos en la cuerda baja. En el arpegiado utilizará uno de los golpes de arco más emblemáticos como es el *ricochet* que consiste en un rebote natural del arco, de mucho efecto. Este, primero en fuerte y luego en pianísimo esperará la sutil entrada de la orquesta que cantará el tema principal con una delicadeza suprema *tutti* de la orquesta. El efecto es maravilloso. La música irá *in crescendo* hasta un nuevo *tutti* de la orquesta basado en la segunda idea temática. Luego ya en la re exposición Mendelssohn se recreará con todos los elementos anteriores hasta llegar a una rapidísima *coda* a un tempo aún más rápido (*presto*) para concluir con contundentes acordes (Sevcik, 1931).

Toda la primera parte canta el violín solista que paulatinamente se eleva al registro agudo con un tono que raya lo milagroso. Un trémolo de timbal en la nota mi nos lleva a la sección central. Esta es movimentada por trémolos constantes (recurso que también utilizaba frecuentemente su antecesor K.M. von Weber). El violín solista recoge la figuración de trémolo a base de dobles cuerdas y cantando a la vez un segundo tema expuesto antes por los primeros violines. Luego destacan las octavas *in crescendo* hasta llegar a un fortísimo. Tras diversos cambios dinámicos volvemos al

tema inicial dentro de una atmósfera cada vez más tranquila. La sutilidad del final es extrema. Mientras el violín ya en la coda realiza frágiles arabescos en el registro agudo. La orquesta se irá fundiendo poco a poco hasta la más mínima expresión (Tranchefort, 2008).

Un momento de respiro lo proporciona el breve *Allegretto non troppo*, basado en el anacrúsico segundo tema expuesto en el pasaje de trémolo anterior, que sigue y prepara, otra vez con todo ingenio la aparición del virtuosísimo y centelleante *Allegro molto vivace*. Aquí, Mendelssohn decide utilizar el tono de mi mayor para expresar una alegría desbordante plena de piruetas virtuosísimas y sometiendo el instrumento solista a la velocidad más extrema (Fubini, 1999). Su mirada hacia la naturaleza parece más evidente y no fue el único autor que se inspira en ella. La dificultad de ejecución, sobre todo por parte del violinista, es más que evidente ya desde el inicio y tras la breve fanfarria de trompas y trompetas del inicio. El motivo principal, con su entrada anacrúsica y su combinación entre *legato* y *spiccato*, da la sensación de un pájaro que inicia el vuelo hacia las alturas. La orquesta aligeradísima punteando el tema dentro de un piano preciso y colocado con la simplicidad de un gran maestro. Un desafío en la parte solista nos llega en los compases 37- 39 en el que escribe una rapidísima ascensión del registro grave al agudo de semicorcheas ligadas a dos. El efecto es sorprendente pero compromete al solista ir a un ritmo muy preciso debido al encaje con la flauta, oboe y clarinete que también participan en la colérica ascensión (Fabbri, 1964).

En los compases 53 y 54 el solista debe realizar rapidísimas semicorcheas en *detaché* que en el segundo compás se convierten en una escala que llega al agudísimo si natural. Con esta nota brillantísima la orquesta entra de lleno para realizar un brevísimo y brillante *tutti* en *molto marcato*. Se trata de una nueva idea temática que proporciona un empuje fundamental (ver compases 55-56 y 59-60).

La genialidad de Mendelssohn estriba en un contraste maravilloso: toda la orquesta en fortísimo a base de notas entrecortadas y es muy importante observar que la última corchea del segundo compás es en piano *súbito*, donde violines primeros y el primer clarinete evocan de manera casi imperceptible una variación del motivo principal. Este efecto lo realiza también más adelante (compases 150-151 y 154-155). El *saltellato* tendrá también gran protagonismo en el violín solista a partir del compás 81 que Mendelssohn escribe en *pp leggero* y que mantiene esta dinámica al menos durante ocho compases. Se sabe que el *saltellato* es un golpe de arco más bien sutil y no muy fuerte, pero que Mendelssohn haya escrito *pp* y *leggero* en todo el pasaje demuestra el refinamiento de su espíritu. No se conocen otros conciertos con un detalle semejante (Ševčík, 1931).

Otra cuestión aparece en los compases 93, 94 y 95, donde combina un arpegiado con las cuatro cuerdas en *legatto* a la que añade un *pizzicato* con las cuatro cuerdas a la vez en fuerte. El mérito estriba en la escritura: el solista puede ejecutar el *pizzicato* con facilidad debido a que el arpeggio termina en la nota sol (nota abierta) y con la consecuente pausa de corchea. Otro maravilloso golpe se encuentra del 127 al 132. El violín desciende del registro agudo como un pajarito y en un constante *spiccato en pp* y *tranquilo* y con la novedad de que todas las corcheas están indicadas con una ligadura que indica arco arriba (Sevcik, 1931). La coda final es brillantísima, alegre, con la naturaleza radiante.

F) Análisis de forma y contenido del primer movimiento.

El primer movimiento ***Allegro molto appassionato*** en mi menor (duración aproximada 12 – 14 minutos) es el más dinámico de los tres. Se emplea la forma sonata clásica (Rosen, 2004) adaptada al primer movimiento del concierto:

Exposición orquestal	Exposición del solista	Desarrollo	Re exposición					
Tema principal	Tema secundario	Tema final	Tema principal	Tema de transición	Tema secundario	Tema Final		
Tonalidad	Original	-----	Tono original	Modulaciones	Dom. o rel mayor	Dom. rel.		

(Dom – tonalidad de la dominante; rel. – tonalidad del relativo mayor)

Como muestra el esquema, la adaptación consiste en:

- ampliar la forma sonata con una exposición orquestal que presenta los temas en la tonalidad original
- ampliar la exposición del solista con una sección más entre la sección del primer y segundo tema dotándola con un tema propio (esto también puede ocurrir en las sonatas más largas)

Aunque ya en el clasicismo se pueden encontrar intentos de recortar la exposición orquestal limitándola a la presentación del tema principal completado con una coda, Mendelssohn sorprende con la inmediata entrada del solista y la eliminación completa de la introducción orquestal. Esta solución se generalizará más tarde en el concierto romántico.

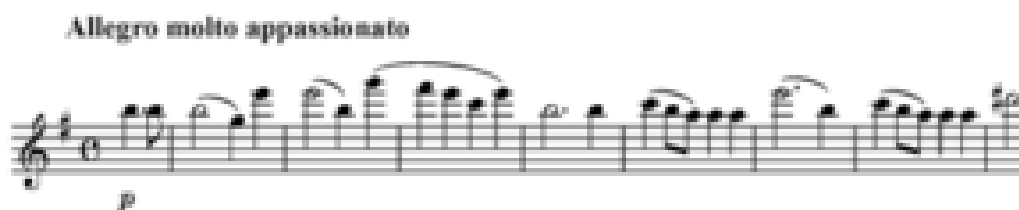
Diseño del contenido de la forma sonata.

El contenido de la forma sonata se plasma en la exposición, ya que posteriormente se trabaja con los temas presentados en ella. El diseño formal en el clasicismo está regido por los principios de coherencia y contraste. El romanticismo subraya más la importancia de este último diseñando el contenido a base de cambios de carácter.

Tema principal	Tema de la transición	Tema secundaria	Tema(s) final(es)
Dinámico (enérgico o apasionado)	Todavía más dinámico (nervioso, virtuoso, movido)	Lírico (cantabile, etérico, juguetón)	Virtuoso (victorioso, glorioso, marcial)
modo mayor o menor	modulante	modo mayor	modo mayor

El tema principal determina el carácter del primer movimiento: es una de las melodías *cantabile* más bellas, de tono lírico, no obstante, el *tempo allegro*, los saltos en direcciones contrarias y el ritmo sencillo pero ondulante le proporcionan una pasión contenida mientras el modo menor le añade el tono sentimental, nostálgico, ansioso, que es tan propio del romanticismo.

1º Ejemplo: Inicio del tema principal



Estructura del primer tema compuesta (en mi menor)

Parece que el solista ocupa enteramente el lugar de la exposición orquestal omitida: la melodía es infinita, se amontonan ideas contrastantes aparentemente de manera caprichosa pero obedeciendo a un discurso dramático propio de una exposición entera basado en una paulatina aceleración y aumento de tensiones y que consta de:

Presentación	Desarrollo	Conclusión
Tema principal <i>cantabile</i>	Material virtuoso	Tema final virtuoso con cadencia conclusiva
cc. 3 – 25	cc. 25 – 33	cc. 33 – 48
pregunta – respuesta	motivo – secuencia	motivo – repetición variada, secuencias, enlace cadencial en cadencia rota (c. 44), repetición variada del enlace cadencial
mi menor D T débil	(D)	T

Mendelssohn anticipa así el principio de la forma sonata romántica que disuelve la función previamente asignada a cada sección de ésta y, realizando un desarrollo en cada sección, les da igual papel.

La asimetría del fraseo muestra el gran dinamismo de este tema compuesto y también podemos captar en la partitura la manera sutil de pasar de una frase a otra solapando principios y finales. De hecho, la resolución final de la cadencia recae en la orquesta (c. 48) que “esconde” la tónica final bajo la re exposición del tema principal que, sin embargo, queda truncada iniciando de esta manera una coda orquestal que concluye en mi menor en el compás 72.

2º Ejemplo: Cadencia concluida en el momento de la entrada del tema principal re expuesto por la orquesta

The image shows a musical score for a piano and orchestra. The piano part is in the lower staves, and the orchestra is in the upper staves. The score is in G major (one sharp) and 2/4 time. The piano part begins with a melodic phrase in the right hand, while the left hand provides harmonic support. The orchestra enters with a rhythmic accompaniment. The score includes dynamic markings such as *ff* (fortissimo) and *f* (forte), and articulation marks like accents and slurs. The key signature is G major, and the time signature is 2/4.

El primer tema que ocupa el lugar de la tradicional exposición orquestal consta de 46 compases convirtiéndose de una de las melodías infinitas románticas.

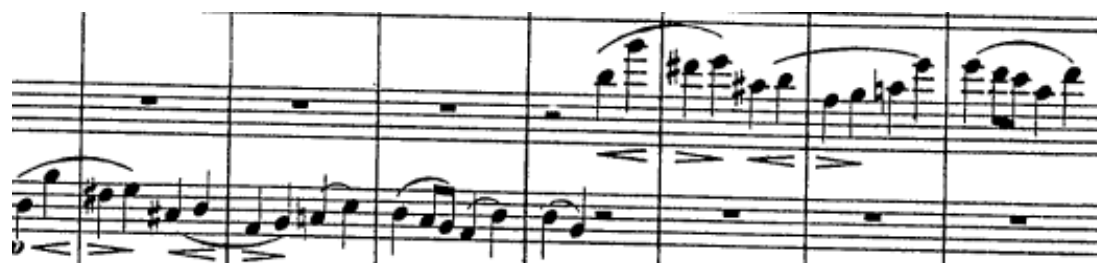
Estructura de la transición (de mi menor a sol mayor)

Presentación	Desarrollo	Conclusión
Tema principal <i>cantabile</i>	Material virtuoso	Tema final cromático, tema sobre pedal, material virtuoso con cadencia conclusiva
cc. 72 – (85)	cc. 85 – 97	cc. 97 – 105 – 113 – 131
pregunta – respuesta – final abierto	motivo-secuencias 1 secuencias cortas	motivo – repetición, secuencias sobre pedal, arpeggios con flexión intratonal, cadencia (rit.)
mi menor T débil -----	mod. sol mayor D	sol mayor (sib mayor) sol mayor Pedal D ----- T

(mod. – modulaciones; rit. – ritardando – deceleración)

La coda orquestal de la primera sección (iniciada con el tema principal) parece tener un tema propio (c. 72) que tiene un carácter *cantabile* similar al del tema principal. Este tema pasa al solista para iniciar la sección de transición.

3º Ejemplo: Tema final de la coda orquestal que al mismo tiempo inicia la transición



La sección de transición tiene la misma estructura y discurso dramático que el primer tema pero el contenido es todavía más amplio, o sea, hay más temas para dar énfasis a la nueva tonalidad sobre todo para destacar la dominante de la nueva tonalidad sol mayor (c. 97): sobre el pedal “re” se enlazan dos temas diferentes, repetitivos ambos. La sección de transición esta vez no queda abierta, sino que, después de una flexión intratonal a Sib mayor (relativo de sol), el solista reposa tendidamente sobre la nueva tónica *sol* mientras la orquesta presenta el tema secundario en sol mayor confundiendo de nuevo el final de la transición con el principio del segundo tema.

4º Ejemplo: Tema secundario presentado por el coro de flautas y clarinetes sobre el pedal del solista

Estructura del segundo tema y temas finales (todo en mi mayor)

Presentación	(Desarrollo)	Conclusión	
Tema secundario	Finale	Temas finales (T)	Temas con motivos repetidos y cadencia con pedal dominante
lied A1 A2 a1 – a2	B Tema principal	T1 – T2 – T2	T3 – T4
cc. 131 – 158	cc. 158 – 176	cc. 176 – 181 - 189	cc. 190 – 198 – 211
forma cerrada T	T débil	T	pedal D final abierto ¿?

El tema secundario (el tercero en orden) que se inicia en la orquesta cambia radicalmente el carácter: es un canto que al mismo tiempo es sencillo y majestuoso, casi celestial. Su forma recuerda al *lied* ternario aunque la re exposición de la primera frase

– una pregunta y respuesta larga – es bastante transformada para darle un carácter conclusivo.

El *finale* (parte final de la exposición) se inicia con el tema principal que ha cambiado su carácter gracias al modo mayor que le da un carácter victorioso. La transformación del tema principal representa el desarrollo en el discurso musical.

La vuelta – la tercera ya – del tema principal muestra cierta tendencia al monotematismo; este tema que entreteje todo el movimiento como un hilo conductor al mismo tiempo sirve para establecer la coherencia entre tantas ideas dispares.

Los temas finales – todos virtuosos – adquieren su carácter conclusivo por su repetitividad (puede repetirse un tema entero o el tema puede contener un motivo repetido).

De nuevo, la transición a la sección de desarrollo es casi imperceptible gracias al final abierto de la exposición que desemboca en una especie de puente.

Prosiguiendo con la técnica de solapar principios y finales, la re exposición del tema principal recae en la orquesta y comienza en el medio de la parte más virtuosa de la cadencia del solista.

El material virtuoso al final de la exposición posibilita un enlace sutil entre la primera y la segunda gran sección de la forma sonata. En la re exposición, él mismo forma parte de una cadencia virtuosa casi *cadenza*.

G) La función de la orquesta

La orquesta tiene una doble tarea: ante todo acompañar al solista resaltando sus virtudes, por otra parte, la orquesta participa en la formación de los diferentes caracteres aportando su riqueza tímbrica.

Primer movimiento Allegro molto appassionato. El vaivén suavemente movido del acompañamiento enfatiza el carácter apasionado del tema. Los timbales marcan un *bstinato* de ritmo desigual (*trocheo*) que aumenta la agitación.

Es frecuente el diálogo entre la orquesta y el solista: la orquestación es muy airosa para no tapar al solista. Los temas repartidos entre el violín *tutti* y el violín solo el solista siempre repite una octava más arriba donde el timbre tiene más brillo.

Es magistral la solución sobre la nota pedal del solista al final de la primera sección (sol): el tema que se coloca sobre ella es interpretado por el bloque de viento madera a modo homofónico dando la sensación de un coral al órgano, solución que produce un carácter majestuoso, célebre y espiritual (Jaçobs, 1977).

En las partes virtuosas la orquesta se limita a la mínima intervención aportando las cuerdas notas cortas a menudo *pizzicato* para enfatizar la ligereza y el carácter juguetón de los pasajes.

En la re exposición tan peculiar que se inicia en medio de la *cadenza*, las notas pedales y la melodía de gran aliento en registro agudo sirven como fondo para aumentar la sensación de virtuosismo del solista.

3.1.3. El estilo postmodernista: Análisis del primer movimiento de la Sonatina para violín sólo de J. Cervelló.

A) El origen de la obra

Sonatina, escrita en 1994 y dedicada a su hija Susana, fue concebida a partir de su experiencia docente al objeto de ayudar al progreso técnico de los estudiantes. Consta de cuatro movimientos, y el compositor inicia la obra con una clara alusión a la sonata para violín escrita por Prokofiev en 1947. El compositor confiesa en una entrevista:

En la década de los '90 sentí la necesidad de sumergirme en un lenguaje directo, amable y con cierta dosis de ironía. Mi primera obra de esta época fue Concertino para violín y cuerdas, a la que siguió Sonatina, que compuse en 1994. Esta obra dividida en cuatro breves movimientos está basada en un sencillo tema de diez notas que recurre en los cuatro movimientos. La obra viene a ser como una réplica a la Sonata para violín solo de Prokofiev.

Está dedicada a mi hija Susanna. Considero la Sonatina para violín solo como una de mis mejores obras. Mi experiencia como profesor de violín me impulsó a crear una partitura cuya finalidad radica especialmente en ayudar al progreso técnico de los jóvenes instrumentistas. Crear una obra en la que las dificultades técnicas tanto por lo que se refiere a la mano izquierda como a la del arco apareciesen de la manera más natural.

Con la *Sonatina*, Cervelló, de la manera más natural, crea un espejismo técnico que el estudiante avanzado agradece, inventando unas piezas de aire virtuoso y brillantez empleando los recursos de la manera más provechosa, para producir que la obra parezca “más difícil” de lo que en realidad es. Esta debe ser la razón por lo que Cervelló consideraba la *Sonatina* su obra mejor lograda (Marco, 2003).

B) Análisis de la obra

En cuanto al estilo, la obra, que manifiesta el gran conocimiento del autor de la literatura del violín, es posmoderna y poliestilista. En ella podemos descubrir alusiones a Bach (Partitas), Debussy (Sonata), Stravinski (Historia del soldado), Bartók (Sonata para violín solo) y Prokofiev (Sonata).

De Bach se presta las texturas polifónicas; de Debussy el tono amable a veces impresionístico y la formación de melodías de motivos cortos (arabescos); de Stravinski la técnica de desarrollo motivico basado en la repetición y la constante variación de motivos cortos; de Bartók el tratamiento dinámico de la pequeña forma, el tono folklórico y la tonalidad polimodal enriquecido por cromatismos; de Prokofiev se origina el tema principal y el tratamiento neoclásico del género.

El diseño de los movimientos es el siguiente:

I. Vivo e gracioso – II. Andante – III. Scherzo – IV. Finale

Declara el propio compositor:

Un dibujo melódico de diez notas, de clara alusión a la Sonata para violín solo escrita por Prokofiev en el 1947, es el motor de esta partitura estructurada en cuatro movimientos. El primero, de carácter humorístico, dentro de la variedad de golpes de arco; el segundo, un lento nostálgico en dobles cuerdas; el tercero, un “Scherzo” de carácter misterioso con rápidas figuraciones en tresillo. El cuarto tiempo presenta un mayor carácter virtuosístico.

El diseño en cuatro movimientos y el orden de los caracteres muestra la intención del compositor de asemejar la obra a una sonata. No obstante, el contenido narrativo se realiza en marco de la pequeña forma, eso sí, Cervelló trata la forma *lied* de manera dinámica y empleando una estructura formal diferente para cada movimiento. La coherencia entre los movimientos se ve reforzada por el diseño cíclico, o sea, los movimientos se vinculan mediante utilizar el mismo tema principal (y otros elementos comunes) que se transforma paulatinamente respondiendo al carácter de los movimientos.

C) Plan tonal general

La tonalidad de la obra (de los diferentes movimientos) se mueve alrededor de las quintas que forman las cuerdas al aire. La tonalidad principal es menor (proporciona un tono nostálgico a la obra) que abarca todos los tipos del modo menor entre ellos: el menor natural o eólico, armónico, frigio, pentatónico, dórico, doble menor (sobre la tónica se forman dos terceras menores que convierten el acorde tónica en una tríada disminuida) y otras sensibilizaciones que producen que dentro de las tonalidades y modos bien identificables encontremos pasajes cromáticos (Clavijo 2012).

- Primer movimiento: se empieza en sol m (sol/re) y se termina en la m (la/mi)
- Segundo movimiento: se empieza y termina en sol m
- Tercer movimiento: se empieza en re pentatónico y se termina en mi frigio
- Cuarto movimiento: se empieza en sol menor y se termina en la dórico

A consecuencia del diseño cíclico, es decir, por la reaparición del tema principal en todos los movimientos, la tonalidad del tema, sol menor aparecerá en todos los movimientos aunque sea de manera transitoria en el tercer y cuarto movimiento.

D) Análisis de forma y contenido del primer movimiento

El *tempo Vivo e grazioso* indica un carácter dinámico pero juguetón. El tema principal es un *cantabile* de gran aliento y de un fraseo regular: se forma de dos motivos, el primero sobre el acorde tónica, el segundo como si fuera la versión desarrollada del primero sobre la dominante.+



Al fragmento temático se le añade un fragmento cadencial también formado de dos motivos diferentes. De esta manera la frase de ocho compases tiene una estructura estrófica cuaternaria y una línea melódica de cúpula y con punto culminante en el tercer fragmento que muestra la influencia de Las numerosas re exposiciones del tema hacen alusión al concepto rondó. Sin embargo, teniendo en cuenta que el principio del rondó es la re exposición inalterable de un tema, aquí no se trata de un rondó, ya que el tema se transforma constantemente, por otra parte es impredecible que entre las diferentes ideas – frases enlazadas libremente – ¿cuál, dónde y cuántas veces volverá? Cuando la pequeña forma adquiere tal dinamismo se convertirá en una forma caprichosa e impredecible denominada arabesco, una forma muy popular en la música romántica.

Estructura del primer movimiento

Forma: ARABESCO

Secciones	1º LIED	2º LIED movido	1º LIED								
Frases	A	B	A'	C	A2	B'	D	A3	E	B''	Coda
Compases	8	8	7	4	5	7	10	4	7	6	7
Motivos	a1a2 b	c d e f	a1 a2 b	f g	a3 x	c d e	h f2 e f2' e	a4	i f g	c d x	g
Tonos	sol T	trans	sib T	tran	la T	la D	Do D	re	tran	la T	-----

(T – tónica; tran o transs – transición; D – dominante)

El primer movimiento se forma de cinco frases diferentes de las que la primera – que contiene el tema principal de la obra – y la segunda vuelven varias veces con mayor o menor modificaciones (Clavijo, J. 2012).

Las cinco frases constan de nueve motivos diferentes que se comportan de manera completamente diferente: nos encontramos con repetición igual o modificada levemente (transporte, recorte) o transformados dinámicamente.

Transformación del tema principal durante las re exposiciones de la frase A:

frase A

frase A'

frase A2

frase A3

Motivos (“c” y “d”) re expuestos con modificación leve en las frases B:

frase B

frase B'

frase B''

Algunos motivos (por ejemplo, el motivo “e”) son repetitivos en sí, lo que les proporciona un carácter juguetón. Pasando a la frase D sufre una mayor transformación a causa de que esta sección central está asignada al desarrollo.

frase B

frase C

frase D

Todo el movimiento es un tejido de motivos cortos que mientras van rondando se transforman de mayor o menor medida garantizando la coherencia y el contraste al mismo tiempo. La “baraja” de variantes parece ser objeto de un juego de cartas imparables.

Las variantes se producen con la mayor naturalidad creciendo y decreciendo los motivos dando la sensación de que la música respire.

El **Andante** es un romance melancólico. Está en sol menor. Los temas principales se mueven en torno a la tónica y dominante respectivamente. Utiliza algunos de los temas del primer movimiento pero tanto la forma como el contenido se reducen considerablemente.

El tema principal aparece casi igual pero el *tempo* lento y el pedal tónica añadido enfatizan el carácter *cantabile*. También es notable la transformación rítmica de la segunda parte que refleja cómo el movimiento libera los temas de las células rítmicas movidas, juguetonas para adaptarlos al segundo movimiento.

Adaptación del tema principal:

Andante



En resumen, esta bella obra posmoderna fusiona varias formas y estilos de manera coherente. La coherencia se arraiga en primer lugar en el monotematismo pero también en el diseño tonal complejo y la homogeneidad de las técnicas de composición tradicionales tales como la imitación, la progresión, la variación o el contraste entre diferentes temas y pasajes virtuosos.

Esta manera de absorción de las tradiciones proviene de un acercamiento poliestilista a la composición al que representa el compositor catalán Jordi Cervelló en un alto nivel y que impregna su Sonatina para violín

3.1.4. Comparación entre ambas obras

Considerando que las diferencias entre estos dos estilos musicales representados por las obras que se han analizado anteriormente, se han empleado como recurso didáctico en el aula de música, parece pertinente hacer una comparación entre ellos.

La primera pregunta que surge es: ¿Se pueden comparar los estilos de ambas obras?. En términos generales ya se ha expuesto en la pág. 19 una discusión sobre las diferencias entre estilo, género y forma musicales y, concretando en las dos obras analizadas, dada la falta de bibliografía en la que se especifique una comparación entre una obra romántica con otra postmodernista en contenido y análisis, y sabido tanto la capacidad crítica musical por un lado, como del profundo conocimiento y la gran admiración que J. Cervelló siente por el Concierto para violín, Op. 64 de F. Mendelssohn por otra, se ha solicitado su opinión al respecto:

Indudablemente que el Concierto en mi menor de Mendelssohn ha sido y sigue siendo una de mis obras de referencia. Es más, se puede considerar como una obra básica dentro de mi escritura orquestal. Yo fui violinista y para mí la obra de Mendelssohn es posiblemente el mejor ejemplo de escritura clara, precisa, transparente y con un conocimiento del instrumento solista extraordinario. Mi Sonatina, cuyo tema principal se inspira en el segundo movimiento de la Sonata para violín solo que compuso Prokofiev puede considerarse como una casualidad. Prokofiev también pertenece a la categoría de autores lípidos, sin peso y utilizando los recursos más naturales. Pero mi obra sea por su claridad temática, su lógica discursiva y la diversidad de efectos que logra a través del violín como figura central, se acerca claramente con los artilugios técnicos de Mendelssohn que en su concierto fue realmente un innovador. Mi Sonatina nació con la intención de escribir una obra que permitiera un progreso técnico al estudiante a través de fórmulas fáciles de

resolver con efectos virtuosísticos escritos de la manera más cómoda para el intérprete. Es evidente que con Mendelssohn no me une su estética pero sí la manera de escribir los instrumentos. Su Concierto lo conozco quizás más que a mí mismo. Era “mi Concierto” desde que tenía 11 o 12 años cuando lo empecé a estudiar. Lo toqué en muchas ocasiones con acompañamiento pianístico. Y a lo largo de mi vida ha sido siempre un referente que también debo extender a la instrumentación de toda la obra. Me fascinaba su insólito inicio en el que el solista presenta el tema principal. Y volviendo a la escritura del solista que toqué en tantas ocasiones su influencia en mi Sonatina es más que evidente sobre todo por lo que se refiere a la transparencia y precisión que comentaba al principio.

En resumen, la obra de Mendelssohn se caracteriza por su claridad discursiva, su precisión y su transparencia, que surge del conocimiento del violín que poseía en compositor. Por su parte, Cervelló, también gran y reconocido violinista, ofrece una obra que, sin abandonar la claridad temática y manteniendo la lógica del discurso, da un paso más en el progreso técnico por medio de un virtuosismo que resulta accesible al intérprete. Y ello es posible gracias a su profundo conocimiento de la técnica musical en lo que se refiere al dominio de la interpretación violinística.

Son pues diferentes estéticas que confluyen en la escritura musical y este es, quizás, uno de sus mejores valores en cuanto a su aplicación didáctica.

3.2. MATERIALES Y MÉTODOS: INVESTIGACIÓN DE CAMPO

3.2.1. Recogida de datos

Para poder diseñar una UD concreta, dirigida a unos alumnos específicos, era necesario conocer previamente las características específicas de los diferentes elementos del currículum que caracterizan a este grupo. Para ello, se ha realizado entrevistas a cuatro profesores que impartieron docencia a este grupo durante el curso anterior, a seis que imparten docencia durante este curso, con especial interés a los cuatro profesores de música y también al tutor del curso.

En los archivos del colegio se ha tomado nota en los respectivos expedientes académicos de los alumnos de lo referente a sus evaluaciones, sobre todo de habilidades y actitudes. También ha sido útil la información proporcionada por la psicopedagoga del colegio.

El principal método empleado para esta recogida de datos ha sido la entrevista personal, con un cuestionario no estructurado, en el que los ítems han sido:

A) Ítems sobre datos referentes a los alumnos:

- Nivel medio de conocimientos de tipo general del grupo (matemáticas, ciencias sociales, lengua...)
- Nivel medio de habilidades de tipo general del grupo
- Nivel medio de actitudes de tipo general del grupo
- Objetivos marcados en la enseñanza de música durante el curso anterior
- Grado de cumplimiento de los objetivos de la asignatura de música
- ¿Se ha utilizado previamente en este grupo la comparación de estilos musicales como recurso didáctico?
- ¿Los alumnos tienen ya hábitos adquiridos de audiciones guiadas?

B) Ítems sobre datos del colegio

- ¿Es el colegio receptivo al planteamiento de nuevas propuestas didácticas?
- ¿Hay experiencia previas de innovación curricular?
- ¿Se ha realizado alguna experiencia de innovación en la enseñanza de la música?

3.2.2. Muestra: características de los alumnos

El perfil del alumnado que cursa sus estudios en este centro es de hijos de familias pertenecientes a una clase económica acomodada, media-alta. También hay un gran número de estudiantes extranjeros o cuyos progenitores provienen de otros países, principalmente alemanes y asiáticos, ya que el centro es bilingüe y cuenta con un programa de enseñanza de lenguas extranjeras muy prestigioso y reconocido que incluye desde idiomas elementales como inglés o francés, a otros como puedan ser alemán, árabe y chino mandarín. Estos alumnos están muy bien integrados y la mayoría no presenta dificultades en el manejo del español.

La Unidad Didáctica diseñada va dirigida a los alumnos de 1º de ESO. El grupo se divide en dos partes, la mitad baja al aula de música que posee el centro en el sótano y la otra mitad permanece en el aula normal a cargo de otra profesora, turnándose cada semana. Esto facilita el dominio sobre la clase y el dinamismo en las explicaciones, así como posibilita una práctica instrumental más controlada y efectiva.

Las características de los estudiantes que integran este nivel académico varían según el grupo, pero en general son alumnos muy motivados que cuentan con grandes conocimientos musicales previos. Muchos de estos alumnos completan su formación artística más allá del horario lectivo, bien en el Aula de Música del propio centro o en el Conservatorio Profesional de Música en diferentes especialidades instrumentales.

La actitud de la mayoría de los grupos es desinhibida, se nota su experiencia en la práctica musical grupal y disfrutan con ella, esto a veces hace que se produzca un

descontrol ante el exceso de energía y es necesario llamar al orden. Pero en general se observa muy buena predisposición a la práctica instrumental, gran espíritu crítico y reflexivo sobre las propias capacidades, deseos de mejorar las capacidades necesarias y mucha motivación. También se observa que los trabajos realizados para la asignatura en los que los alumnos deben componer y tocar están a un gran nivel, lo que demuestra mucho interés por la asignatura, así como compromiso de mejora y una sólida base de conocimientos previos.

Los alumnos suelen entregar los cuadernos a tiempo para su revisión, ser puntuales para las clases, recoger y preocuparse por el mantenimiento de los instrumentos musicales. Es raro que haya ausencias y cuando éstas se producen son por motivos justificados.

3.2.3. Datos contextuales: características del Centro

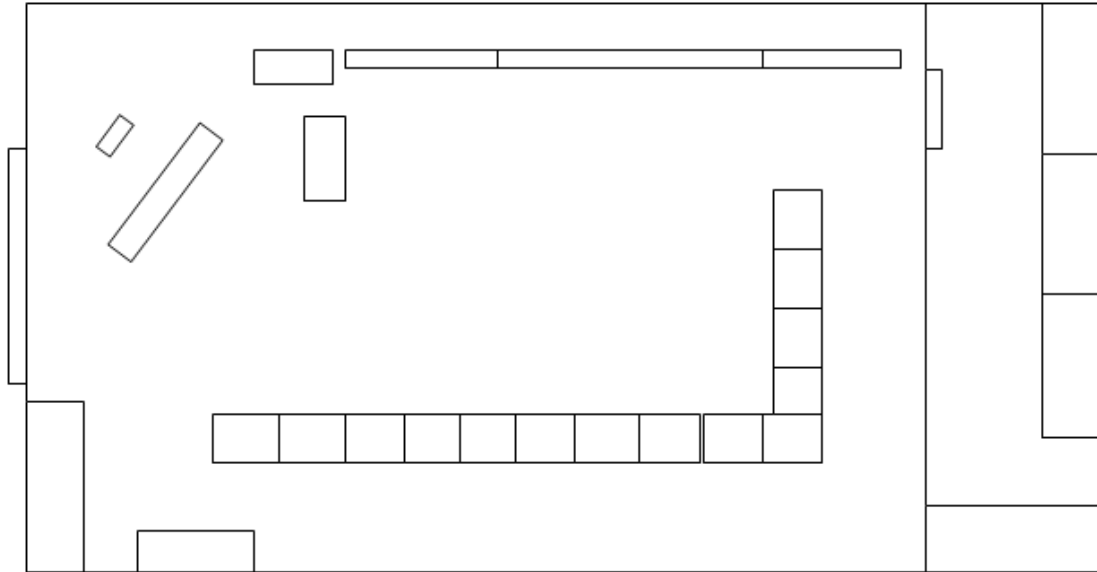
El Colegio San Francisco de Paula de Sevilla se encuentra ubicado en el centro de la ciudad en un antiguo caserón al que se han ido añadiendo casas contiguas, a medida que la demanda de espacio se ha ido haciendo acuciante.

Es un centro privado con una larga tradición que arranca a finales del siglo XIX y que desde su origen, ha tratado de poner en práctica las ideas de la Institución Libre de Enseñanza, que tanto ha aportado a la educación española.

La actividad docente en cursos de Educación Secundaria y Bachillerato tiene lugar en un ala específica para estos niveles que se conecta a través de los patios y un pasillo con el ala destinada a Educación Primaria e Infantil. Dicha ala cuenta con tres plantas donde están las aulas de clase, cada una asignada a un grupo de los 4 que hay por curso. En el sótano de esta misma ala se encuentran los laboratorios y también el aula de informática, la de tecnología y la de música.

A pesar de la antigüedad del edificio, las instalaciones dedicadas a la enseñanza de la música son de calidad. El hecho de que el aula de música se encuentre en el sótano, donde las paredes y muros son más gruesos y no hay ventanas, dota a la clase de un alto nivel de insonorización, posibilitando la actividad musical sin crear molestias o impedir el desarrollo normal de los procesos de enseñanza en las aulas colindantes.

El aula de música cuenta con un espacio amplio y está extraordinariamente equipada para hacer posible la práctica instrumental. No sólo cuenta con la última tecnología destinada a mejorar la práctica educativa, sino que también cuenta con un gran número de instrumentos de todas las familias.



El mobiliario del aula está compuesto en su mayoría por mesas y sillas individuales que normalmente se posicionan normalmente juntas las unas con las otras formando una gran "L", dejando así un espacio considerable en el centro que será usado durante las actividades musicales, no obstante también se puede cambiar esta disposición si se desea para facilitar la realización de actividades en grupos pequeños. Sin embargo también cuenta con sillas pupitre plegables para el caso de que el grupo sea más numeroso, aunque normalmente estas no son necesarias ya que el ratio de alumnos es de entre 15 y 17. También hay un piano en la esquina izquierda, delante del mismo se encuentra la mesa para el profesor y otra más donde está el ordenador conectado a la pizarra digital, al lado de la cual hay una pizarra normal y otra pautada. Además el aula cuenta con dos armarios de madera junto a la puerta de salida destinados a guardar material audiovisual, libros y material didáctico variado, los cuadernos de los alumnos cuando son requeridos por el profesor para su corrección y un cuarto al fondo de la clase donde se guardan los instrumentos musicales en armarios metálicos bajo llave. Esto permite mantener los instrumentos a buen recaudo, ordenados y clasificados, además de protegerlos de la humedad o los cambios de temperatura bruscos que pudieran causar daños en la madera. Sólo el profesor de música dispone de llaves para este cuarto y los armarios.

1. Recursos materiales específicos:

1. Pizarra digital interactiva
2. Equipo reproductor de sonido con altavoces
3. CDs de música de distintos géneros

4. DVDs de conciertos, ballet, documentales y filmografía relacionada con la asignatura
5. Amplificadores para instrumentos eléctricos

2. Recursos materiales básicos:

1. Pizarra tradicional
2. Pizarra pentagramada
3. Mesas (2 grandes para el profesorado y 15 para el alumnado)
4. Armarios (2 en el aula y 4 en el cuarto de instrumentos)
5. Sillas (19 individuales, más 15 sillas pupitre plegables)

1. Material musical:

1. Piano con banqueta
2. Xilófonos (5 unidades)
3. Metalófonos (6 unidades)
4. Maracas
5. Cascada de agua
6. Bombos (2 unidades)
7. Baquetas de diferente dureza
8. Violines (6 unidades)
9. Violas (3 unidades)
10. Violonchelos (2 unidades)
11. Batería virtual
12. Bajo eléctrico
13. Guitarra clásica
14. Arpa
15. Teclado eléctrico
16. Cuerdas de repuesto

3.2.4. Resultados

Con respecto a los ítems sobre datos referentes a los alumnos, todos los profesores coinciden en la opinión de que el nivel medio de conocimientos, habilidades y actitudes

de tipo general en el grupo, es muy bueno. De hecho, en las evaluaciones sumativas se constata que la media del grupo es de notable alto. También la psicopedagoga coincide en afirmar que en el grupo no se ha tenido que hacer ninguna adaptación curricular para suplir deficiencias, pero hay dos alumnos con un programa especial en matemáticas y lenguaje por su alto cociente intelectual.

Los cuatro profesores de música, dos de primaria y dos para la ESO, señalan que los objetivos marcados en la enseñanza de música en cada curso, se ajustan a lo señalado en la legislación vigente y su grado de cumplimiento es satisfactorio, sin que se haya tenido que realizar ninguna recuperación a los alumnos de este grupo en toda su trayectoria escolar.

En cuanto a la utilización previa en este grupo de la comparación de estilos musicales como recurso didáctico, estos mismos profesores de música han informado de que no se han realizado innovaciones aunque en diversas reuniones de departamento, se ha planteado la conveniencia de llevar a cabo algunas de ellas, como estudiar la música de cine, uso de música clásica convertida a versiones más actuales, etc.

Por último, los alumnos tienen ya ciertos hábitos adquiridos de audiciones guiadas, aunque los profesores comentan que esta actividad no tiene la asiduidad que merecería. En cuanto a los ítems sobre datos del colegio, todos los profesores entrevistados son unánimes al reconocer que por parte del equipo directivo hay muy buena disposición al planteamiento de nuevas propuestas didácticas, y que estas se están llevando a cabo en materias como la enseñanza de los idiomas, matemáticas, física y química y ciencias sociales, pero no en la enseñanza de la música, tal vez porque se ha confiado demasiado en la influencia de la escuela de música adscrita al centro, de la que se ha hablado anteriormente.

3.2.5. Análisis de los resultados

No es sorprendente que el nivel medio de conocimientos, habilidades y actitudes sea alto, tratándose de un centro privado bastante elitista, con un elevado nivel de exigencia académica, al cual acuden alumnos de nivel socioeconómico generalmente bastante alto. Por lo tanto, no es de extrañar que los objetivos marcados en la asignatura de música del curso anterior se hayan cumplido ampliamente, sobre todo porque hay actividades extraescolares que potencian la formación musical, aunque el departamento de música confía excesivamente en la escuela de música y deposita en ella las iniciativas innovadoras.

Sin embargo, se observan datos contradictorios. Por un lado, es evidente el alto nivel de exigencia (es uno de los centros con mejores resultados en selectividad de la comunidad

andaluza, realizan intercambios con varios países europeos, hay adscrita una escuela de música cuyo cuadro docente lo componen los profesores de la Orquesta Sinfónica de Sevilla (ROSS), participan en la olimpiada matemática....) basado en una postura conservadora pero no cerrada a la innovación en materia didáctica. Se han realizado algunas experiencias innovadoras, de ahí que, aunque no hay experiencias previas en música, en principio hay muy buena acogida a los cambios, siempre que estos se realicen con las debidas garantías de preparación previa minuciosa, con la debida documentación y, sobre todo, con una evaluación que permita llegar a conclusiones válidas. En concreto, no se ha utilizado previamente en este grupo la comparación de estilos musicales como recurso didáctico. Es más, paradójicamente, todos los alumnos practican algún instrumento de diversa dificultad técnica según su capacidad y varios de ellos asisten a las clases de la escuela de música adscrita al centro, pero tienen conocimientos poco profundos respecto a los estilos musicales y las audiciones guiadas no son un recurso que empleen con ese fin.

Por lo tanto, para diseñar la Unidad Didáctica se ha contado, en primer lugar, con el apoyo del colegio y, en segundo lugar, las características del grupo de 1º de ESO permitían, en principio, llevar a cabo un diseño ambicioso en cuanto a objetivos a lograr y en cuanto a esperar una buena acogida por parte de estos alumnos

4. PROPUESTA PRÁCTICA: DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA APRENDER A ESCUCHAR

4.1. INTRODUCCIÓN

El marco legal de esta Unidad Didáctica parte de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de Mayo, la Ley 17/2007, de 10 de Diciembre, por la que se regulan las enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Andalucía y con el Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO. Esta unidad se encuadra en el primer bloque de la segunda evaluación de 1º de ESO para el curso 2013/2014 dentro de la asignatura de Música y va dirigida a alumnos de primero de ESO del Colegio San Francisco de Paula de Sevilla.

Como ya se ha mencionado anteriormente, trata de estudiar dos estilos musicales diferentes en el aula como recurso que contribuya a una formación más completa del alumnado.

4.2. JUSTIFICACIÓN

El estudio de la evolución de la música en las diferentes épocas de la historia tiene un papel importantísimo en la adquisición de habilidades que permitan reconocer los diferentes estilos, tipos de obras, sus matices...

La interpretación de todos estos aspectos en la ejecución de una obra que entusiasme al oyente pasa por un conocimiento histórico de los diferentes estilos y el saber diseñar una educación musical desde la perspectiva del análisis, de su estructura y dinámica, conlleva sobrepasar los conocimientos sobre la historia de la música desde un ámbito descriptivo.

La utilización educativa de lo anterior es muy beneficiosa para el alumnado porque:

- Desarrolla su capacidad investigadora
- Desarrolla su capacidad auditiva
- Desarrolla su capacidad crítica
- Capacita al alumno para una mejor y más completa formación y comprensión de la música.

También supone un incentivo para el profesorado porque:

- Le proporciona un programa más amplio y variado
- Le permite aportar un mayor conocimiento a los alumnos
- Le proporciona una mayor comunicación con ellos
- Le permite, a su vez, ampliar su cultura musical

Por todo ello y dado que no hay bastantes trabajos que hablen y hagan una comparativa de los diferentes estilos musicales como se ha señalado anteriormente, se ha considerado necesario incluir una Unidad Didáctica en la que se enseñe al alumno a **escuchar** música más allá de **oírla**.

4.3. OBJETIVOS

4.3.1. Objetivos relacionados con la adquisición de conocimientos:

- Conocer los diferentes papeles que juega la música en la sociedad y su contribución a la mejora de la vida en comunidad.
- Reconocer y distinguir al menos dos **estilos y géneros** musicales, identificando a qué cultura pertenecen.
- Adquirir vocabulario específico que permita a los alumnos expresarse con propiedad.

4.3.2. Objetivos relacionados con la adquisición de habilidades:

- Ser capaz de cooperar, trabajar en grupo y participar activamente en la audición y crítica de una obra musical
- Desarrollar la capacidad auditiva por medio de la audición activa de diferentes periodos históricos, despertando la capacidad crítica, el análisis y el disfrute de la música.
- Usar dichos conocimientos con autonomía e iniciativa en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

4.3.3. Objetivos relacionados con la adquisición de valores:

- Desarrollar el sentido estético de los alumnos mediante la audición y valoración de material musical variado.
- Valorar y respetar diferentes formas de expresión artística superando prejuicios y estereotipos
- Valorar la importancia de la música como medio de comunicación no verbal que sirve de puente entre pueblos y razas.

4.3.4. Competencias relacionadas con esta Unidad Didáctica:

- Competencia para el aprendizaje autónomo e iniciativa personal.
- Competencia para la expresión cultural y artística.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia para la comunicación lingüística y la no verbal.

Esta UD ayuda a que los alumnos adquieran la competencia para el aprendizaje autónomo e iniciativa personal, así como la competencia social y ciudadana, porque en ella se proponen actividades de diferenciación de estilos e interpretación en grupo que harán que los alumnos desarrollen habilidades sociales de forma autónoma y creativa, sintiéndose protagonistas de su proceso de aprendizaje

Igualmente, se relaciona con la competencia en comunicación lingüística porque promueve la adquisición de vocabulario específico relacionado con la materia. También permite adquirir competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico porque se aprende a valorar el sonido como parte del medio en el que vivimos y como medio de comunicación de estados anímicos, sentimientos y emociones.

4.4. CONTENIDOS

Para alcanzar los objetivos expuestos anteriormente se han seleccionado los contenidos que se esquematizan a continuación:

4.4.1. Contenidos conceptuales:

- Estilo musical en el Romanticismo: características más importantes
- Estilo musical en el Postmodernismo: características más importantes
- Análisis musical

4.4.2. Contenidos procedimentales:

- Audición guiada de dos muestras de música, una romántica y otra postmodernista, señalando sus principales características y diferencias.
- Análisis de las principales características musicales de las obras.
- Utilización de las nuevas tecnologías para recabar y ampliar información.

4.4.3. Contenidos actitudinales:

- Desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia hacia otras formas de interpretación musical
- Valoración del silencio y la atención necesarios para la audición musical.
- Valoración del enriquecimiento cultural mediante el mestizaje y la fusión de estilos musicales.

4.5. METODOLOGÍA Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Se ha empleado una metodología activa (en la medida que el tiempo dedicado a la Unidad Didáctica ha permitido) y participativa para crear una situación de convivencia estimuladora del aprendizaje.

La exposición de los contenidos se ha apoyado en materiales audiovisuales y, sobre todo, en la audición guiada de las obras seleccionadas para esta ocasión.

Además se ha realizado preguntas frecuentes a los alumnos para mantener su atención y propiciar su participación en el desarrollo de las clases.

Ha habido ocasión de exponer algunos hechos y datos para que los alumnos, utilizando el método deductivo, aprendieran otros y/o extrajeran consecuencias.

4.5.1. Principios metodológicos generales:

Las directrices generales referentes a la metodología aplicada en el desarrollo de esta Unidad Didáctica son comunes a las planteadas en otras unidades:

- Se ha tratado de proporcionar un aprendizaje significativo, en el que el alumno va integrando nuevas experiencias, conocimientos y habilidades a su bagaje previo, con una secuencia de contenidos y actividades que se ha pretendido que construyan una formación sólida sobre la que ir añadiendo nuevos aprendizajes.
- Se ha tratado de que el alumno sea el sujeto agente del aprendizaje y no un mero receptor de información
- En el proceso de aprendizaje y desarrollo de esta Unidad Didáctica, el rol del profesorado es el de mediador y organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos

4.5.2. Estrategias y procedimientos metodológicos relacionados con las actividades didácticas de esta Unidad:

- Estrategia de tipo expositivo por parte del profesor
- Estrategia de reflexión sobre la exposición del profesor
- Estrategia analítica y deductiva mediante la audición de dos obras musicales citadas.

4.6. TEMPORALIZACIÓN

Se han dedicado a la Unidad Didáctica tres sesiones colectivas de 55 minutos (es decir, un total de 165 minutos) de nivel adecuado a primero de ESO, combinando las explicaciones y la presentación del material audiovisual con el fin de mantener la

atención del alumnado, así como de hacer más amena la presentación de este aspecto fundamental del área de la Música.

El espacio físico en el que se ha desarrollado esta Unidad Didáctica ha sido el aula de música con el equipo descrito anteriormente que cuenta con tecnología audiovisual.

4.7. SELECCIÓN DE ACTIVIDADES

Primera sesión:

Se ha llevado a cabo una actividad de detección de ideas previas y de motivación.

- . Algunas de las preguntas han sido: - ¿Qué tipo de música te gusta más? ¿Por qué?
- ¿Cómo distingues los diferentes tipos de música que oyes normalmente?
- ¿Qué música te gusta más: la actual o la clásica? ¿Por qué?
- ¿Sabes que es un estilo musical?
- ¿Conoces algún estilo musical? ¿Sabrías distinguirlo de otros tipos de música?

Las respuestas de los alumnos se han tenido en cuenta en el desarrollo de las sesiones, teniendo en cuenta fundamentalmente los preconceptos erróneos con el fin de resolverlos. Además, como se ha expuesto anteriormente, para poder llegar a generar un aprendizaje significativo es imprescindible partir de los preconceptos del alumnado. Después del sondeo, se ha realizado una breve exposición de las ventajas de conocer los diferentes estilos musicales en general y del estilo Romántico en particular y se ha presentado la audición guiada del primer movimiento del Concierto para Violín y orquesta de F. Mendelssohn durante unos 15 minutos de duración.

Para terminar, se ha llevado a cabo una actividad de motivación para captar el interés del alumnado que también ha sido útil para extraer conclusiones sobre los contenidos que se han ido desarrollando con posterioridad.

La actividad ha consistido en comentar las cuestiones planteadas al inicio, generando un pequeño debate en el que ha habido una puesta en común sobre los diferentes preconceptos que se ha elicitado previamente, haciendo hincapié en los aspectos más importantes que debían ser clarificados.

Segunda sesión:

Ha comenzado con un breve resumen del debate planteado en la primera sesión. Seguidamente se ha hecho un breve resumen del estilo Postmodernista en la música y se ha presentado la Sonatina de J. Cervelló i Garriga enriquecida con comentarios hechos por el propio autor, con una duración de unos 20 minutos.

Para terminar se ha procedido a una actividad de motivación similar a la efectuada en la primera sesión.

Tercera sesión:

Se han afianzado los conceptos aprendidos en las sesiones anteriores mediante una serie de preguntas a las que tenido que responder brevemente los alumnos.

Se ha tenido en cuenta la participación y la corrección al responder de forma positiva. También se ha valorado el interés, respeto y curiosidad por la diversidad de propuestas musicales, así como por los gustos musicales de otras personas.

Finalmente, el alumnado ha recogido sus impresiones en el diario del alumno.

Se han lanzado algunas preguntas para ver si el alumnado reconoce ciertos conceptos clave como: **estilo musical**, romanticismo, análisis musical, modernismo...

Para el alumnado que presentara algunas dificultades de aprendizaje se había planificado previamente una actividad como refuerzo de los contenidos mínimos de la Unidad resolviendo errores conceptuales y recordando los puntos esenciales.

Al alumnado más destacado y/o motivado se le plantearon actividades complementarias a realizar voluntariamente.

4.8. EVALUACIÓN

Se ha partido de una propuesta de evaluación cualitativa, por ser la más adecuada epistemológicamente a la materia artística que se imparte.

4.8.1. Criterios de evaluación

Para alcanzar los objetivos y los contenidos fijados en esta Unidad Didáctica se planteó una serie de criterios de evaluación en relación con el Decreto de que establece el Diseño Curricular de la ESO:

- El respeto a las explicaciones del profesor y a las intervenciones de otros alumnos de la clase
- La participación activa durante las sesiones
- La escucha atenta durante la audición de las piezas musicales
- Responder adecuadamente a las preguntas del cuestionario

4.8.2. Procedimientos de evaluación

En primer lugar, la actividad de detección de preconcepciones que se realizó en la primera sesión, es la estrategia de evaluación inicial que ha permitido adecuar los contenidos de la Unidad al grupo concreto de alumnos con el que se ha trabajado en el aula.

En segundo lugar y, dado el carácter continuo y formativo de la evaluación, la observación sistemática del alumnado, la anotación de sus intervenciones, la actitud en

clase, preguntas, entrega del diario del alumno en tiempo y forma, ha sido una estrategia básica para favorecer la consecución de los objetivos propuestos.

4.8.3. Evaluación inicial

Los resultados de la evaluación de los preconceptos ha sido la siguiente:

- El 100% de los alumnos prefieren la música moderna porque es la que más oyen y distinguen los tipos de música basándose fundamentalmente en los diferentes intérpretes
- El 50% desconoce lo que es un estilo musical, el 82% confunde estilo con género y un 45% conoce diferentes estilos musicales
- Romántico, Rock y Rap son los más conocidos en el 80% de los alumnos y la distinción se hace de forma intuitiva, basándose sobre todo en el ritmo.

A la vista de estos resultados, se ha hecho hincapié en clarificar lo suficiente el concepto de estilo y los elementos que los caracterizan.

4.8.4.- Evaluación formativa

La evaluación continua y formativa se ha realizado con criterios cualitativos con los siguientes resultados:

- El nivel de ruido en el aula ha disminuido considerablemente y se ha notado un mayor nivel de atención del alumnado
- En general, la actitud predominante ha sido de curiosidad, excepto en el grupo con cierto conocimiento de los estilos musicales y sus diferencias, aunque su comportamiento ha sido correcto en todo momento
- Los alumnos han realizado muchas preguntas, solicitando aclaración sobre las características de algunos estilos musicales de su interés, al margen de aquellos a los que alude esta Unidad Didáctica
- En general, la participación ha sido muy buena
- La revisión de los diarios de los alumnos ha sido, en general, satisfactoria. Ha habido cuatro alumnos que, además de tomar notas sobre lo que se ha comentado en el aula, han recogido información de internet, e incluso, han añadido imágenes realizando un trabajo muy meritorio. Los demás alumnos han llevado a cabo un trabajo satisfactorio pero sin llegar a este nivel de excelencia.

4.8.5. Evaluación sumativa

Como resumen de los aspectos valorados, la evaluación final de la consecución de objetivos es:

- No se han alcanzado suficientemente 0%
- Se han alcanzado suficientemente 7%
- Se han alcanzado a nivel correcto 10%
- Se han alcanzado de forma notable 70%
- Se han alcanzado de forma brillante y efectiva 13%

Teniendo en cuenta las escasas experiencias previas en este tipo de contenidos, era difícil prever el comportamiento del alumnado, pero se ha constatado una buena acogida a este tipo de iniciativa, teniendo en cuenta que todos los alumnos prefieren la música moderna, con un conocimiento de la música clásica muy limitado y cuya práctica se circunscribe bastante a instrumentos de percusión y al canto.

Dado que estamos hablando de un alumnado de primero de ESO, que por su edad todavía no ha desarrollado completamente el pensamiento abstracto, la diferenciación entre género y estilo musical no ha podido completarse adecuadamente.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la línea divisoria entre género y estilo no siempre es muy clara; en la mayoría de los casos la subjetividad y la apreciación se convierten en las únicas herramientas para distinguir a uno del otro, aunque de manera general pueden establecerse algunas diferencias expuestas anteriormente. Por ello, no es de extrañar que la mayoría de las preguntas se hayan referido a este punto.

Se ha constatado que los niños que distinguen la diferencia y estilo, son alumnos que están ampliando sus conocimientos musicales en alguno de los conservatorios de Sevilla.

5. CONCLUSIONES

Son muchas y muy variadas las conclusiones que se extraen de este trabajo de investigación. A continuación las exponemos brevemente.

En primer lugar, el empleo del estilo musical como recurso didáctico ha demostrado ser muy útil aunque requerirá de futuras experiencias y a distintos niveles educativos. Los alumnos han recibido muy bien la propuesta, se han sentido muy motivados por la novedad de esta Unidad Didáctica y están abiertos a otras experiencias similares.

Por tratarse de una primera experiencia, se eligieron dos obras muy diferentes en cuanto a estilo, género y forma, que los alumnos han sabido contraponer sin grandes dificultades, lo que ha permitido un primer acercamiento de los alumnos a la diferenciación de los estilos musicales, convirtiendo esta experiencia en algo que les ha resultado muy positivo y han quedado con muy buena disposición para repetir experiencias similares. Además, los propios alumnos han demostrado un mayor interés en el conocimiento no solo de estas obras en concreto, sino también de sus respectivas épocas y de otras muestras musicales de diferentes estilos.

En segundo lugar, se ha podido constatar que el nivel de participación del alumnado en el trabajo del aula ha sido superior al encontrado en otras Unidades Didácticas, y reconocen que han llegado a un mejor conocimiento de los diferentes papeles que juega la música en la sociedad.

Por otra parte, con este tipo de Unidades Didácticas se ha facilitado el conocimiento de los dos estilos musicales tratados y se ha conseguido mejorar el vocabulario específico por lo que los alumnos se expresan con mayor propiedad. Se ha logrado un enriquecimiento importante en cuanto a la percepción de los elementos compositivo-creativos de ambos estilos musicales, llegándose a un análisis que, si bien no alcanza grandes niveles de profundidad, es más que satisfactorio para unos alumnos que, por su edad, no han llegado al máximo desarrollo del pensamiento abstracto.

Además, se ha ampliado el sentido estético de los alumnos al ponerlos en contacto con expresiones artísticas tan dispares como la romántica o la modernista, consiguiendo una mejor valoración de la música como medio de comunicación no verbal.

Y por último se ha comprobado que se facilita el desarrollo de la capacidad auditiva, así como la capacidad crítica, al realizar las audiciones guiadas.

6. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

Partiendo de la buena acogida de esta experiencia, sería interesante extender la comparación a otros estilos, incluso contraponiendo estilos de música culta y música popular. De hecho en la LOE se aboga por el empleo de la música popular en la enseñanza musical de la ESO, lo que por una parte, puede acercar a los alumnos a la asignatura (Cremades habla de eso y hay varias experiencias sobre música popular en el aula) pero por otra parte, cabría preguntarse si no merece la pena ofrecer a los alumnos en clase otro tipo de música diferente del que ellos oyen a todas horas.

. La apreciación musical pasa por el conocimiento de la obra y si hay estilos musicales que no se escuchan normalmente, se debe ofrecer la posibilidad de conocer otros tipos de música a los alumnos. Esto es particularmente más problemático en las escuelas de los barrios y zonas más deprimidas socioeconómicamente, en los que las carencias culturales son muchas y muy variadas. De ahí la necesidad de extender esta experiencia a otros grupos de alumnos en otros centros con otras características, puesto que las conclusiones a las que aquí se han llegado probablemente no serían las mismas en centros de zonas desfavorecidas. Por lo tanto, la validez externa de esta investigación pasa por extenderla a otros contextos.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1. FUENTES PRIMARIAS:

- Aiello, R. (1994). Music and Language: Parallels and Contrast. In R. Aiello y J. Sloboda, (Eds.), *Musical Perceptions*. pp. 40 – 63. New York: Oxford University Press.
- Bennett, R. (1998): Investigando los estilos musicales. Madrid: Akal. Entorno Musical.
- Cervelló, J. (1984). *Principis fundamentals sobre la técnica general del violí*. Barcelona: Tantàgora
- Clavijo, J. (2012). *Tradición y Modernismo: Dos estilos diferentes del repertorio de Violín (Actividad Académica Dirigida, Universidad de Sevilla)*. Tesis inédita.
- Cocteau, J. (1993). *Le Coq et l'Arlequin*. París: Stok
- Cremades, R., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2009): *Estilo musical y curriculum en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. San Vicente del Raspeig (Alicante): Club Universitario.
- Hoppenot, D. (2002). *El violín interior*. Madrid: Real Musical.
- Iberní, L. (2013). Jordi Cervelló, más allá del tiempo. *El Cultural*. Recuperado de www.elcultural.es/version_papel/MUSICA/6215/Jordi_Cervello_mas_alla_del_tiempo.
- LOCE. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE del 24 – 12 – 2002.
- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE del 4 – 5 – 2006.
- Ley 17/2007, de 10 de Diciembre de Educación de Andalucía, por la que se regulan las enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOE del 23 – 1 – 2008.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE del 4 – 10 – 1990.
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2001). *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*. Madrid: INJUVE.
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos*. Madrid: INJUVE.
- Menuhin, Y. (1987). *Violín: Seis lecciones con Yehudi Menuhin*. Madrid: Real Musical.
- ORDEN ECI 2220/2007, de 12 de Julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE del 21 – 7 – 2007.

- Ortega y Gasset, J. (1983). *Musicalia*. En *Obras completas*, Madrid: Alianza.
- Pedrell, F. (1891). *Por nuestra música*. Barcelona: Imprenta de Heinrich y Ca.
- REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE del 13 – 9 – 1991.
- REAL DECRETO 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE del 16 – 1 – 2001.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. BOE del 5 – 1 – 2007.
- Ross, A. (2009). *El ruido eterno: escuchar al siglo XX a través de su música*. Barcelona: Seix Barral.
- Ševčík, O. (1931) *Analytical Studies for Mendelssohn Violin Concerto, Op. 64*. Londres: Boiosey.
- Stenhouse, L. (1987): *Investigación y desarrollo del curriculum*. 2ª ed., Madrid: Ediciones Morata.
- Valverde, J. M. (2011). *Mis primeros 100 violines*. Madrid: Valverde Violines.

7.2. FUENTES SECUNDARIAS:

- Albet, M. (1981). Los Grandes Compositores. Vol. II, pp. 201 – 208. Madrid: Salvat.
- Albet, M. (1990). Félix Mendelssohn Bartholdy, una obra fecunda. En *Enciclopedia Salvat de Los grandes Compositores*. (pp. 184 – 197). Pamplona: Salvat.
- Alemany, A.E. (1997). Recursos pedagógicos para la formación continua del profesorado de la música en la ESO. *Música y Educación*, 51, pp. 43 -52.
- Álvarez, A.J. (2008). *El origen del neoclasicismo musical español: Manuel de Falla y su entorno*. Málaga: Maestro.
- Banús, E. (2002) *El legado musical del siglo XX*. Pamplona: Eunsa.
- Best, J.W. (1982): *Cómo investigar en educación*. 9ª ed., Madrid: Ediciones Morata.
- Bunge, M. (1976). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1997): *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana. Alan F. Chalmers.

- Burkholder, J. P., Grout, D., Palisca, C.V. (2008). *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carreras, J. J. (2001). Hijos de Pedrell. La historiografía musical española y sus orígenes nacionalistas. *Il Saggiatore Musicale*, 1(8), pp. 121 – 169.
- Casanoves, D. X., Moreno, E., Alcalde, P. (2000). Jordi Cervelló. *Colecció Compositors Catalans; 10*. Barcelona: Proa.
- Chalmers, A.F. (1985): ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos. 2ª ed., Madrid: Siglo XXI.
- Charles, S. A. (2002). *Análisis de la música española del siglo XX. En torno a la Generación del 51*. Madrid: Rivera Mota.
- Claudio, J., Almansa, E. y Martín, V. (2002). Aspectos curriculares, didácticos y metodológicos en la Enseñanza Profesional de Música, especialidad violín. Murcia: Masterformación.
- Coll, C. (2004). La revolución conservadora llega a la educación. *Aula de Innovación Educativa*, 130, pp. 7 – 10.
- De Pablos, L. (1988): El trabajo en el aula. Sevilla: Ediciones Alfar.
- De Pablos, L. (2010). *Una historia de la música contemporánea*. Madrid: Fundación BBVA.
- Deschaisières, M. (2002). *El intérprete y la música*. Madrid: Rialp.
- Dunbar, P. y Wemyss, K, (2000). *The effects of the study of popular music on music education*. International Journal of Music Education, 36, pp. 23 – 34.
- Fernie, E. (1998). *Art history and its method: A critical anthology*. New York: Phaidon.
- Flesch, C. (1995). *Los problemas del sonido en el violín*. Madrid: Real Musical.
- Frederich, D. (1977) *Historia de la ejecución musical*. Madrid: Taurus.
- Fubini, E. (1999). *El romanticismo: entre música y filosofía*. (Tesis de Maestría, Universitat de Valencia).
- Gimeno, J. (1989): El currículum: una reflexión sobre la práctica. 2ª ed., Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, A. y Hernández, J. (2003). Guía para el diseño y elaboración de la programación y de la Unidad Didáctica. Murcia: Masterformación.
- Guerrero, J. (2012). El género musical en la música popular: algunos problemas para su caracterización. *Revista Transcultural de Música*, 16, pp. 1 – 20. Sociedad de Etnomusicología de Barcelona.
- Jaçobs, R. (1977). Mendelssohn. Colección Solfèges, nº 36, pp. 139 – 140. París: Senil.

- Károlyi, O. (2008). *Introducción a la música del siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kenner, D. (2003). *Grandes músicos: sus vidas y sus enfermedades*. Barcelona: Ediciones Mayo S.A.
- Lanza, A. (1986). *El siglo XX. (Tercera parte)*. Madrid: Turner Publicaciones.
- Lehmann, A.C. (1994). *Habituekke und situatueve Rezeptionsweisen beim Musichören: Eine einstellungstheoretische Untersuchung (Habitual and situational music listening pattern)*. Frankfurt: Peter Lang.
- Lester, J. (2005). *Enfoques analíticos de la música del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Marco, T. (1984) *Historia de la música 6. El siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Marco, T. (2003) *Historia de la música occidental del siglo XX*. Madrid: Alpuerto.
- Martí, J.M. (2000). *Más allá del arte. La música como regeneradora de realidades sociales*. San Cugat del Vallès: Deriva.
- Martín, W. (2002). *Historia, literatura, pedagogía y cultura del violín*. Madrid: Musicalis.
- Mende, A. (1991). Musik und Alter: Ergebnisse zum Stellenwert von Musik im biographischem Lebensverlauf. *Rundfunk und Fernsehen*, 39 (3), pp. 381 – 392).
- Moore, D. (1981). *Guía de los estilos musicales*. Madrid: Rialp, S.A.
- Morgan, R.P. (2000). *Antología de la música del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Morin, E. (1976). “Science et complexité”. *ARK´ALL Communications*, vol. 1, fasc. 1, pp. 48 – 49 (recopilado en *Introduction á la pensée complexe*).
- North, A. y Hargreaves, D. (Julio 2006). El estudio de lo social en la música. Published online.
- Pascuali, G., Principe, R. (2007). *El violín. Manual de cultura y didáctica violinística*. Buenos Aires: Melos.
- Pérez, R. y García, J.M. (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Pérez, R. (1994): *El curriculum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Madrid: Oikos-Tau.
- Persia, J. (2003). *En torno a lo español en la música del siglo XX*. Granada: Diputación de Granada.
- Pinksterboer, H. (2001). *Guías Mundimúsica: Violín y viola*. Madrid: Mundimúsica Ediciones S.L.
- Polo, M. (/2011). *Música pura y música programática en el romanticismo*. Barcelona: L'Auditori.
- Rosen, C. (2004). *Formas de sonata*. Barcelona: Idea Books.

- Sandin, M.P. (2003): Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill España.
- Sarramona, J. (1994): Fundamentos de educación. 3ª ed., Barcelona: Ediciones CEAC.
- Silvela, Z. (2003). *Historia del violín*. Madrid: Entrelíneas Editores.
- Small, CH. (2003). Exploración, afirmación y celebración. *Eufonía*, 28, pp. 8 – 19.
- Storia della música. (1964). Vol. II, pp. 420. Milano: Fabbri, F.
- Tranchefort, F. (2002). Guía de la Música Sinfónica, pp. 716 – 717. Madrid: Alianza.
- Vilar, J.M. (1998). La presencia de las músicas modernas en los libros de texto de educación secundaria. (ES UNA REVISTA) *Eufonía*, 12, pp. 78-89.
- Viret, J. (2000). “Faut-il crier: á bas les chef-d’oeuvres?”. *L’education musicale*, nº 468, pp. 20. Paris.
- Zabalza, M.A. (1989): Diseño y desarrollo curricular. 3ª ed., Madrid: Narcea.
- Zamacois, J. (2002). Curso de formas musicales. Barcelona: Idea Books.
- Zillman, D., y Gan, S.L. (1997). Musical Taste in adolescence. In D. Hargreaves y A. North (Eds), *The social psychology of music* (pp. 161 – 187). Oxford: Oxford University Press.

7.3. FUENTES TERCIARIAS:

- Bonet, J. M. (2007). *Diccionario de las vanguardias en España* (pp.1907 1936). Madrid: Alianza Editorial, (2ª ed.).
- Camacho, L. (2010). *Estilo y Género ¿Cuál es la diferencia?*. Recuperado de <http://lhd-lycansharddancers.blogspot.com.es/>
- Diccionario de la Real Academia Española (2003). Edición electrónica. Madrid: Espasa Calpe S.A.
- Diccionario VOX de la lengua española (Agosto 1977). Barcelona: Roses S.A.
- La Gran Enciclopedia del Mundo. (1975). Vol. VIII. Bilbao: Durvan S.A.
- León, A. (1989). *Sobre las escuelas violinísticas*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/sobre-las-escuelas-violinisticas--o/>.
- *Los estilos musicales*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesmateoaleman/musica/elgeneromusical.htm>
- Real Academia Española. (acceso 2013). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=estilo>.

- Roca, D. y Molina, E. (2005). Vademécum Musical. Metodología IEM. Madrid: Enclave creativa.
- Taurelles, M. (2006). El Género Musical: Géneros musicales de la A a la Z. Extraído de <http://www.swingalia.com/musica/generosmusicales.php>

8. ANEXO: REFLEXIONES DE UN COMPOSITOR

8.1. DIFERENCIA ENTRE SONATINA Y CONCIERTO

“Una Sonatina y un Concierto es el contraste entre la simplicidad y la complejidad. Un violín solo, una sola voz. Una Sonatina es comparable a otra Sonatina y un Concierto a otro Concierto”.

Me sentía muy feliz escribiendo Sonatina que dediqué a mi hija Susanna. Fue un pasatiempo delicioso. Encontré rápidamente la idea principal influida por el segundo movimiento de la Sonata también para violín solo de Prokofiev. Fue el punto de partida de una obra que compuse “violín en mano” en un momento que me hallaba inspirado. Su primer movimiento “Vivo e grazioso” es como un juego y utilicé lo que llamé “técnica natural”. Notas ligadas, arcadas saltantes dentro de un discurso caprichoso y lógico a la vez. Como una broma tras otra.

¿Qué hice con el segundo movimiento “Andante”? Utilizar las mismas notas pero lentamente y de manera misteriosa. A veces, cuando hacia clases en el Conservatorio decía a mis alumnos: “Tocad cuatro notas rápidamente”. Luego, muy lentamente. El efecto era totalmente contrario, pero las notas seguían allí con el efecto de enlace.

Con el tercer movimiento “Scherzo” volvía a jugar. Pero esta vez casi de manera desapercibida. Como volando y sin peso. Viene y se va....

El último movimiento “Finale” es el más virtuosístico con sus constantes saltos de arco y dobles cuerdas de todo tipo. Aparentemente parece difícil pero su ejecución es fácil. Mi intención fue la de escribir lo más hábilmente que pude un movimiento con un toque algo paganiniano. Fue para mí una gran satisfacción el haber conseguido una obra coherente, fácil de entender y sobre todo que haya contribuido al progreso técnico de los violinistas de grado medio.

Adoro el Concierto en mi menor de Mendelssohn, para mí el más inspirado de todos los conciertos para violín y orquesta aunque el de Beethoven se considere el padre de todos ellos. Pero el de Mendelssohn es para mí un caso aparte. Fue un toque mágico e inspirado del compositor que escribió una parte solista sin igual. La que mejor representa el sonido del violín y que yo hace años lo considero como el “Concierto del violín”. Todos los compositores que hemos sido violinistas llevamos esta obra dentro de nosotros como el más grande de los tesoros. Y de manera inconsciente en cualquier momento puede aparecer alguna alusión, algún rasgo proveniente de esta obra única.

8.2. EL VIOLÍN Y LA CUERDA “MI”

El sonido celestial del registro agudo y sobreagudo

La calidad tímbrica del violín es única. Se trata de un instrumento que encontró su forma definitiva a finales del siglo XVI con Andrea Amati, fundador de la que sería la Escuela más prestigiosa de Italia: la “Escuela de Cremona”. Andrea tenía dos hijos, Antonio y Girolamo. Un hijo de éste último llamado Niccolò fue el maestro del gran Antonio Stradivari (1644-1737), el más famoso constructor de toda la historia.

Entre los siglos XVII y XVIII se construyeron en Italia miles de violines considerados verdaderas joyas. Instrumentos de más de 300 años y que todavía reúnen las mejores cualidades de sonido. Son los más apreciados de todos y también los más cotizados. A la Escuela de Cremona hay que añadir la de Brescia y la de otras ciudades como Venecia, Milán, Turín, Nápoles...Una cuarentena de “liutai” convirtió este instrumento en un milagro sonoro nunca más repetido. Junto a los Amati y Stradivari hay que mencionar a otro grande: Giuseppe Guarneri del Gesù también de Cremona además de otros miembros de la familia Guarneri. Otros grandes nombres son los de Bergonzi, Montagnana, Ruggieri, Santo Seraphino, Guadagnini, Gagliano, Rogeri etc. Cabe decir que a partir de 1770-1780 comienza una cierta decadencia y los constructores de la misma Italia ya no son lo que habían sido. Sin embargo y ya dentro del siglo XIX dos nombres mantendrían el prestigio de épocas pasadas: Gian Francesco Pressenda y Giuseppe Rocca.

Interpretar los conciertos de Beethoven, Mendelssohn o Brahms con estos instrumentos históricos sigue siendo indispensable para los grandes violinistas que encuentran en ellos el medio de expresión más elevado, el que permite conseguir la máxima belleza sonora además de una proyección de sonido que sobresale, del conjunto orquestal y capaz de envolver una gran sala de conciertos con su timbre puro y excelso. Y es precisamente en los conciertos para violín y orquesta donde se hace más evidente este don divino, inimitable.

Seguidamente referiré seis términos en italiano que definen el sonido de este instrumento de manera muy precisa: ante todo “bel suono” para seguir con “voce morbida”, “voce pastosa”, “voce insinuante”, “voce vellutata” y “voce dolce”. Cada una de sus cuerdas tiene lógicamente sus propias características: la cuerda “sol”, la más grave, tiene un timbre de contralto, es plena y robusta. La cuerda “re” que sigue es dulce y llena de poesía, la cuerda “la” es suave y persuasiva y la cuerda “mi”, la más aguda y la que motiva este escrito también se la conoce como “cantino”. Se la define como una cuerda brillante, incisiva y abierta. Pero cuidado. Pocas veces se describe el sonido excelso que producen los registros agudo y sobreagudo.

Y es este aspecto, para mi importantísimo, el que motiva este escrito. No entiendo como generalmente se pasan por alto las notas celestiales que producen los agudos de este instrumento, las notas que convierten el timbre del violín en un verdadero milagro sonoro.

Seguidamente expondré cuatro ejemplos que encuentro muy ilustrativos de cuatro importantes conciertos para violín y orquesta adecuados a la cuestión que planteo. Empiezo por el segundo movimiento “Adagio” del Concierto nº 3 en “sol mayor” de Mozart. El movimiento lento está escrito en la tonalidad de “re mayor” y es una verdadera joya de inspiración y refinamiento. Mozart no duda en sustituir en este movimiento los oboes por flautas y provocar así un clima lo más etéreo posible. Inicia con la presentación del tema principal a cargo de los primeros violines que poco después es cantado por el violín solista a la octava superior, mientras que la cuerda siempre en “sordina”, va subrayando el “tempo” con sutiles tresillos que no abandona en todo el movimiento. El canto del violín solista es sublime y alargado y conmueve por su pureza y la habitual profundidad de Mozart.

Otro ejemplo ya mucho más evidente lo tenemos con el “Concierto en re mayor” de Beethoven. No podía ser otro y aquí me extenderé largamente en sus dos primeros movimientos. Todos sabemos cómo inicia el extenso “Allegro ma non troppo”. Con cuatro insólitos golpes de timbal, suaves y misteriosos cuyas negras establecen la base rítmica de todo el movimiento. Estos cuatro significativos toques preceden la idea principal a cargo de la madera. Un largo “tutti” nos lleva a la entrada del solista que realiza de manera novedosa con su arpegiado octavado ascendente para colocarse en el registro agudo y en el acorde de dominante. Seguidamente y en la tonalidad de “re mayor” expone por vez primera el tema principal con la indicación de “dolce” de nuevo en el registro agudo (compás 101). El segundo tema aparecido ya en el compás 43 a cargo de la madera aparecerá sublimado por el solista siempre en la zona alta (compases 148-150). Son muchos los momentos mágicos que el compositor obtiene mediante los recursos técnicos y expresivos más naturales. Otro gran momento lo tenemos después del largo “fa natural” del violín siempre en el registro agudo en el que rememora de nuevo el tema principal dentro de un “espressivo” de carácter celestial (compases 298 a 303). También después de la “cadenza” del solista se produce uno de los más bellos momentos: de manera dulce y serena canta la segunda idea principal en las cuerdas graves para colocarse de nuevo en la zona aguda alargando el tema en un momento de éxtasis total, un momento genial en el que el “tempo” queda prácticamente detenido (compases 521 y 522). Tras una expresiva intervención del primer fagot el movimiento concluye con tres contundentes acordes.

El “Larghetto” que sigue escrito en la tonalidad de “sol mayor” acentúa aún más la predilección de Beethoven por el registro agudo. Todo el movimiento se desarrolla dentro de un melodismo espiritual que invita al silencio más absoluto. La orquesta es mínima e inicia con la cuerda sola en “pp” y con sordina para los primeros y segundos violines. Un detalle importante a destacar son las entradas de la orquesta que son casi siempre anacrúsicas. La introducción del “Larghetto” es como una oración con sus diez sutiles y delicados compases. La entrada anacrúsica de las dos trompas alerta y anticipa la entrada del solista. Este, de manera cautelosa y colocado en la zona alta de la cuerda “mi” empieza sus variaciones mediante sutiles arabescos entrecortados por silencios.

Llegamos al compás 30 y el violín solista realiza una escala en “fortissimo” para concluir la poética primera parte del movimiento. Entramos aquí a lo que podemos llamar el “centro” del movimiento que para mí es también el centro de todo el concierto. El tiempo deja de existir y el violín solista realiza un pasaje cadencial que prepara el gran momento. Este se produce en la dulce y poética cuerda “re” del violín solista. El director de orquesta ni tan solo marca el “tempo”; el solista se halla inmerso en un éxtasis total y hay que dejarlo en su intimidad. Poco a poco llega el dulce despertar. El solista va abandonando su registro para entrar de nuevo en el ámbito agudo con una suavidad extrema y bajo la indicación de “sempre perdendosi”. Canta como lo haría un ángel mientras la orquesta lo secunda con suaves “pizzicati” con la finalidad de mantener el ritmo. El efecto es de magia total. Pero de nuevo y ya en el compás 68 decide volver a la cuerda “re” para cantar de nuevo el maravilloso tema, esta vez con ornamentaciones que poco a poco, como si no quisiera abandonar el dulce momento decide instalarse de nuevo y de manera progresiva en el registro alto para cantar con extrema delicadeza los dos primeros compases con los que inició el movimiento. Es el último suspiro...Nuestro corazón queda totalmente encogido mientras se escucha el “re” sobreagudo. Beethoven da por finalizado su maravilloso sueño y a través de un “forte” repentino nos lleva a la “cadenza” del solista tras la cual con la indicación de “attacca súbito il Rondó” nos lleva al alegre y risueño tercer movimiento del Concierto.

Siguiendo con el registro agudo del violín me centraré ahora con el primer movimiento de otro gran concierto: el de “mi menor” de Mendelssohn que escribió el año 1844. Esta célebre obra inicia directamente con el violín solista que presenta el tema principal en el registro agudo y en piano. Son 23 compases que aprovecha para recrearse con el tema que divide en dos partes. Todo él, ligero e inspiradísimo. Mendelssohn, al contrario de la mayoría de conciertos comienza a la inversa. Es decir con el solista que presenta la idea principal para seguir con el “tutti” de la orquesta que no llega hasta el

compás 47. Un segundo tema es iniciado en “piano” por los primeros violines (compás 72) y todo seguido es recogido por el solista una octava más alta. La escritura del violín es magistral en todo el concierto. Mendelssohn no era violinista como tampoco lo fue Beethoven pero su instinto era infalible tal como demuestran sus obras para cuerda empezando ya con el maravilloso “Octeto” Op. 20 que escribió a los 16 años.

Otro momento curioso y muy original es el largo pedal de ocho redondas que realiza en la cuerda “sol”, la más baja, mientras la madera canta la tercera idea principal que seguidamente recoge el solista utilizando la cuerda “la”. Volvemos al agudo en el compás 208 en “fortissimo”. El violín solo en el registro sobreagudo que es respondido por toda la orquesta con otro “fortissimo”. Con la indicación de “con forza” hace una alusión enérgica del tema inicial que será de nuevo respondido por la orquesta. El clima sigue con una inspiración extraordinaria para llegar a la “cadenza” escrita por el mismo Mendelssohn. Y no creo – como apuntan algunas fuentes – que en este solo hubiera la mano de su amigo el violinista Ferdinand David, dedicatorio de la obra además de estrenarla ya que Mendelssohn tenía conocimientos sobrados para escribir una “cadenza” por cierto poco complicada y perfectamente integrada en el movimiento.

La segunda parte de la “cadenza” está destinada a un arpegiado de semicorcheas donde de manera curiosa y en “pianissimo” se añade la orquesta que canta el tema principal para iniciar ya la recapitulación. Otra maravillosa aparición de la cuerda “mi” con la tercera idea principal aparece a partir del compás 385, en “pp” i delicadísima. Una amplia “coda” con la indicación de “Piú presto” servirá de brillante conclusión de todo el movimiento que enlaza sin interrupción con el Andante que sigue.

Treinta y cuatro años tendrían que pasar hasta llegar en el año 1878 cuando Brahms y Tchaikovski escribieron sus respectivos conciertos para violín y orquesta. Los dos este mismo año. Los dos absolutamente distintos pero en la misma tonalidad de “re mayor”. He elegido el de Brahms y concretamente también por su primer movimiento “Allegro non troppo” ya que contiene dos momentos que considero indispensables en mis intenciones de resaltar el sonido milagroso de la cuerda alta del violín. El Concierto de Brahms es de una solidez extraordinaria, una especie de sinfonía polifónica y con una parte solista densa y de alto empuje. En los momentos de máximo refinamiento coloca el violín en su parte más alta. En la querida cuerda “mi”. Sólo comentaré dos ejemplos que considero muy representativos. Por ejemplo, en los compases del 136 al 142 y con la indicación de “piano” el solista canta de manera sublime el tema principal. El vibrato es contenido y la arcada se desliza lentamente y con toda suavidad. Mientras, la orquesta se mantiene silenciosa y estática mediante un pedal en el “re” grave de los violonchelos. Lo mismo se vuelve a producir tras la “cadenza” del solista pero aún más sublimado, a partir del compás 527 dentro de un pasaje más ancho y con la indicación

de “tranquillo” para todas las voces. Tal como he indicado en el “Larghetto” de Beethoven también en este momento el director de orquesta se limitará a mantenerla con las más leves indicaciones y según la emoción del solista. Poco a poco el sueño se hace realidad y la orquesta iniciará progresivamente un “crescendo” que lo llevará a una enérgica conclusión.

He comentado varios movimientos de estas cuatro obras explicando en unas más que en otras la expresividad que produce la cuerda “mi” en los cantábiles de las notas agudas. Es muy importante para mí haber hecho esta explicación poniendo de manifiesto que la calidad artesanal de los grandes constructores italianos fue definitiva. Sin ellos, no hubiera sido lo mismo. Y la mejor prueba la tenemos en que los grandes solistas siguen con sus Stradivarius, Guarneri u otros grandes nombres de la liutería italiana como la mejor herramienta de expresión. Han pasado varios siglos y todavía siguen con su sonido inimitable.

Un timbre que ofrece la posibilidad de transportarnos en un verdadero paraíso y cautivar a los oyentes con unos sonos de gran belleza.

Me place ya para terminar explicar que cuando decidí escribir mi Concierto para violín y orquesta el año 2003 lo hice tras percibir una “llamada” muy especial que me dio a entender lo que podía ser el inicio de mi concierto. Unas notas en el registro agudo que no dudé un instante en anotar y al cabo de pocos días, iniciaba mi concierto para violín y orquesta. Siempre he creído en estos mensajes, a veces pequeños detalles que pueden convertirse en obras de envergadura. Pienso por ejemplo en Mendelssohn para el cual quizás tan solo los cinco primeros compases fueron suficientes para seguir de manera impecable su gran concierto.

8.3. COMO TRABAJO

Soy una persona metódica pero al mismo tiempo un poco desordenada. Mi estudio pasa por momentos difíciles en cuanto a desorden que quedan resueltos cuando de repente decido poner en su lugar el “desparramamiento” de partituras, libros y papeles que se han ido acumulando durante los días de trabajo.

También es verdad que por lo que se refiere a la composición soy “ordenado”, en el sentido de que sigo una rutina de trabajo bastante regular. Por la mañana me levanto a las 7,30 en invierno y entre las 6,30 y 7 si estamos en verano. Me gusta pasar de la casi oscuridad a la luz especialmente en verano, cuando con las ventanas abiertas permite escuchar los primeros pajaritos. En Barcelona tengo el privilegio de vivir en un lugar de la zona alta de la ciudad donde la vegetación es abundante, llena de árboles y naturalmente de pajaritos que van y vienen cada uno con su vocabulario personal.

Normalmente la noche anterior ya tengo en la mente lo que haré la mañana siguiente. Si estoy escribiendo una obra determinada está claro que tendrá toda su preferencia. Será ella la que determinará el resto del día salvo que surgiera otro tipo de trabajo o que tenga algún compromiso con alguien. De todas formas la composición será mi trabajo preferente que alterno con escritos sobre cuestiones musicales, a veces sobre cuestiones polémicas referidas a nuestro pequeño mundo musical. Estos son para mí momentos de esparcimiento excepto los que últimamente cuelgo en mi bloc que los considero como parte importante de mi trabajo.

A las 8 o un poco antes estoy ya sentado en el piano. Escribo siempre con lápiz y lo primero que hago es sacarle punta. Pienso a menudo en Ravel que recomendaba hacer punta al lápiz antes de escribir una nota. Ravel era muy meticuloso y esta alusión de hacer punta al lápiz iba referida a que era importante pensar muy bien lo que se va escribiendo.

Mi piano es un Julius Feurich que tiene unos 100 años y lo tengo de hace al menos 50 años. Feurich es una marca histórica y una de las más antiguas de Alemania. Hay muy pocos pianos en Barcelona. Siempre lo he tenido con una sordina especial que sirve para amortiguar el sonido. De esta manera desprende un sonido aterciopelado que me va muy bien para componer. Además tengo por costumbre pisar el pedal de resonancia por tal de conseguir una especial vibración. Mi piano es un buen amigo.

Al principio de esta sexta parte ya explico la versatilidad de mi catálogo según su expresividad. Pero sea del tipo que sea la partitura en la que estoy inmerso, será para mí muy importante su duración. Tanto si se trata de una obra completa, un movimiento o ciertos pasajes en concreto. El discurso debe tener lógica, no tiene que ser pesado ni reiterativo. La música va con el tiempo y es evidente que el tiempo es el que nos da la medida del fraseo, su justa duración.

Una obra debe caminar sin obstáculos inútiles. Casi siempre escribo bajo el control del piano aunque interiormente sienta los instrumentos a los que va destinada la música. En partituras donde el violín es protagonista cogeré naturalmente mi instrumento, como también en el caso de la viola que también la toco.

Posiblemente sea en mis obras sinfónicas donde estoy más inquieto debido a su complejidad. Es en una obra orquestal donde hago más interrupciones ya que la misma inercia me lleva a reflexionar y a estar más atento debido a que son muchos los pentagramas que se han de controlar. A veces consulto otras partituras de ciertos autores o examino algún tratado de instrumentación como por ejemplo el de Charles Koechlin, voluminoso y excelente.

Cada obra es un mundo aparte y si comparo por ejemplo la composición de mi “Concierto para violín y orquesta” (2003) con “Formas para una exposición” (1999), mi

posicionamiento es muy distinto en ambos casos. El Concierto para violín era lo que podemos llamar “música pura” mientras que las Formas era un reto a la imaginación. El Concierto estructurado en tres movimientos obedecía a una forma determinada, a un discurso coherente, a una temática propia y a un equilibrio entre solista y orquesta. Por el contrario, en Formas que estructuré la obra en 8 breves movimientos, cada uno de los cuales obedecía a una forma distinta (el círculo, el ángulo, la espiral, la hélice, la parábola, el hexágono, la onda y los fractales) hecho que me obligó a utilizar una técnica distinta para cada forma. De esta obra existe una grabación en CD que en su día editó Fundación Autor.

Más difícil quizás fue escribir el poema dramático “Ybris” (palabra griega que indica “violencia que genera violencia”) y en especial la más reciente “Natura contra Natura”, las dos de carácter dramático por no decir trágico en ciertos momentos. El contraste entre el bien y el mal requería mucha atención y un gran cuidado en la instrumentación y sobre todo en el contenido expresivo. Más todavía cuando el bien y el mal aparecen simultáneamente.

He de decir también que después de escribir una obra de carácter violento o dramático he procurado relajarme con una obra de intención expresiva opuesta. Es decir, de carácter más alegre, de menos preocupación emocional, como por ejemplo “Divertimento 2002” para pequeña orquesta, una obra extravertida con momentos de ironía y humor.

En líneas generales las obras que he clasificado como “Música instrumental pura”, las de carácter pedagógico o las inspiradas en obras o autores del pasado están lejos del pesimismo y se pueden considerar casi como un pasatiempo todo y que en alguna de ellas pueda tener algún momento de tensión dramática. ¹

8.4. UNA VEZ TERMINADA LA PARTITURA

Cada obra tiene su final y es precisamente en este momento cuando el autor debe de ser muy autocrítico y hacer una revisión esmerada antes de librar el manuscrito al editor. Sea del tipo que sea e independientemente de su formación – orquestal, de cámara o “a solo” – el compositor debe intentar, manuscrito en mano, escuchar la obra como si fuera un concierto en vivo. Intentar escuchar lo que realmente se ha escrito. A veces no es fácil según la complejidad de la partitura. Generalmente es en las obras sinfónicas donde puede haber más dificultad, dado que son muchos los pentagramas que se han de controlar en toda su verticalidad. La música se escucha de arriba abajo. Esto no quiere decir que una partitura de orquesta escrita de manera clara y con una

¹ Estas declaraciones del autor formaran parte de sus Memorias aún inéditas.

estructura más bien tradicional se pueda “escuchar” más fácilmente que una obra de cámara compleja armónicamente y con ritmos cambiantes. Normalmente – y esto lo digo por experiencia – las obras que se han escrito con mayor rapidez y que han fluido de manera espontánea son más fáciles de “escuchar” partitura en mano, que otras en las que se ha empleado más tiempo, donde ha habido más recortes, cambios de todo tipo y sobre todo, interrupciones obligadas debido a no encontrar el discurso adecuado. La pregunta que el compositor se hace siempre, una vez concluida una obra es: “¿Cómo sonará realmente?”. ¿Son correctas las indicaciones dinámicas, de carácter, i de *tempo* de cara a su ejecución? “¿Entenderá el intérprete mi intención musical?”. He de decir también que a veces puede haber sorpresas, especialmente en las obras sinfónicas debido a que el sonido de un conjunto sinfónico es muy amplio y cualquier detalle puede aparecer muy “descarado” por así decirlo. Las dinámicas en la orquesta se deben escribir de manera muy precisa porque se trata de cuatro bloques muy distintos pero que forman uno sólo: hay los instrumentos de viento divididos entre la madera y el metal, la percusión con sus grupos de sonidos determinados e indeterminados y especialmente la cuerda que normalmente es el verdadero cojín de toda la masa sinfónica.

Es evidente que en todo tipo de formaciones los intérpretes deben tener un buen nivel. De no ser así, la obra a interpretar “sufrirá” y mucho. Una partitura determinada y escrita correctamente puede sonar muy mal si no hay un alto nivel profesional o si no se ha ensayado a conciencia. Evidentemente que la calidad del director de orquesta puede influir y mucho en el resultado final. Una partitura, en especial si es un estreno, puede provocar un gran sufrimiento a su autor. Pero debo decir que si la obra es interpretada por un buen solista, un buen grupo o una buena orquesta evidentemente que el sufrimiento irá a la baja ya que un mínimo de calidad está ya asegurado.

He dicho que el compositor debe de hacer una revisión de la obra antes de pasarla al editor quien además de editarla debe realizar las partes de los músicos que han de tocarla. Todo y así, cuando una obra es para orquesta sinfónica se trata de una “predicción”. Es decir no dar por definitiva ni la partitura y naturalmente ni las partes. Siempre y tras la primera audición hay cambios sea de orden técnico que expresivo y que comportarán las correcciones oportunas. La edición definitiva se realiza una vez pasada la primera prueba de fuego.

Componer música no es como escribir un libro o pintar un cuadro donde el resultado final es ya inmediato. Tanto un libro como un cuadro es “trabajo hecho” por decirlo de alguna manera. Su valoración es instantánea y muy distinta de lo que puede ser una partitura. Una pieza musical, su partitura en papel no es nada en sí mismo. Sólo son signos que tendrán sentido en el momento de su interpretación en vivo. Por lo tanto, el

resultado final de una composición musical dependerá de la interpretación que se le haga.