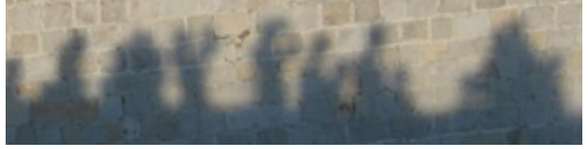
ARTSEDUCA

núm. 3 | septiembre 2012

La música i els valors de la paciència i la constància • El canto y la melodía en alumnos con discapacidad intelectual ligera (D.I.L) • El acompañamianto al piano (II) • Jaques Dalcroze y Rudolf von Laban • Entrevista a Mª Carmen Pellicer • Entrevista a Amparo Porta • Sistemas de notación musical alternativos (II) • La enseñanza de la educación artística a través de las artesanías • Seminario de investigación y escritura científica de Didáctica de la Música, las Artes Visuales y Humanidades • Curso de creatividad • Investigar en los dominios de la música • Mi técnica vocal paso a paso

ISSN 2254-0709



Dirección

Anna M. Vernia Carrasco
Conservatorio Profesional de Música de La Vall d'Uixó y Universitat Jaume I de Castellón

Consejo de redacción

D. Francisco J. Bodí Martínez
Conservatorio Profesional de Danza José Espadero de Alicante

D. Diego Calderón Garrido
Universidad de Barcelona

D. Daniel Gil Gimeno
Conservatorio Mestre Montserrat de Vilanova i la Geltrú

D. José Luis Liarte Vázquez
Coordinador Cefire de Castellón

Da. Estel Marín Cos
Universidad Autónoma de Barcelona

D. Luis Vallés Grau
Conservatorio Profesional de Música de La Vall d'Uixó

ISSN 2254-0709
Lugar de edición Valencia
Edita Anna M. Vernia Carrasco

Maquetación y fotografía

Ana Usán Porta ©

Los artículos se dirigirán a la educación artística: música, danza, artes visuales, teatro, etc. Podrán ser propuestas o experiencias educativas, artículos de opinión, investigaciones.

Artseduca no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

Consejo asesor científico

Dra. Mª Isabel Agut Font
Conservatorio Superior de Música de Castellón

Dra. Patricia Ayala García
Universidad de Colima (México)

Da. Gloria Baena Soria
Universidad Autónoma de Barcelona

Dra. Caterina Calderón Garrido
Universidad de Barcelona

Dr. Román de la Calle
Universidad de Valencia

D. Javier Chávez Velásquez
Universidad del Desarrollo, Chile

Dra. Mª del Carmen Giménez Morte
Conservatorio Superior de Danza de Valencia

Dra. Andrea Giráldez
Universidad de Valladolid

Dr. Josep Gustems Carnicer
Universidad de Barcelona

Da. Mª Eugenia Moliner Ferrer
Universidad Roosevelt de Chicago, EEUU

Da. Paloma Palau Pellicer
Universidad Jaume I de Castellón

Dr. José María Peñalver Vilar
Universidad Jaume I de Castellón

Dra. Mª del Carmen Pellicer
Universidad Jaume I de Castellón

Dra. Amparo Porta Navarro
Universidad Jaume I de Castellón

Dr. Antonio Ripollés Mansilla
Universidad Jaume I de Castellón

Da. Paula de Solminihac
Universidad Católica de Chile

Colaboradores

Eulàlia Abad
Felipe de Jesús Cortés Hernández
Jordi A. Jauset
Julio C. Llamas Rodríguez
Carmen Moreno

Sumario

5 EDITORIAL

6 EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
6 La música i els valors de la paciència i la constància
Jordi A. Jauset i Eulàlia Abad

10 El canto y la melodía en alumnos con discapacidad intelectual ligera (D.I.L)
Julio C. Llamas Rodríguez

18 El acompañamiento al piano (II)
Luis Vallés Grau

30 HISTORIA
Jaques Dalcroze y Rudolf von Laban.
Algunos datos sobre su concepción del movimiento
Anna M. Vernia

36 ENTREVISTA
36 Mª Carmen Pellicer
41 Amparo Porta

48 MUSICOLOGÍA
Sistemas de notación musical alternativos (II).
Una aproximación a la grafía del ritmo duracional
José María Peñalver Vilar

58 EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
La enseñanza de la educación artística a través de las artesanías
Felipe de Jesús Cortés Hernández

64 REPORTAJE | Reseña de eventos
64 Seminario de investigación y escritura científica
de Didáctica de la Música, las Artes Visuales y Humanidades

66 Curso de creatividad en la Universidad Jaume I

68 RESEÑA
68 Investigar en los dominios de la música
Román de la Calle y María Luisa Martínez

70 Mi técnica vocal paso a paso
Carmen Moreno Muñoz

72 INFO

Editorial

Justificar la educación artística como algo necesario en la formación integral de la persona en el siglo XXI parece que queda fuera de lugar, pues son muchas las investigaciones que sostienen de manera científica los beneficios de integrar las artes en el currículo no como un mero entretenimiento o complemento para la desconexión cognitiva.

Nadie cuestiona la importancia de las matemáticas, el inglés o la informática dentro de la formación como necesarias para acceder al mercado laboral, pero, ¿acaso no son necesarias las habilidades sociales para desarrollarse como personas? Entonces ¿por qué la educación se está construyendo sobre un fundamento científico disminuyendo las materias que hacen de las personas que sean más sociales y sociables, dialogantes, tolerantes, críticas y globalmente más activas?

Hablar de integración de las artes en Educación, es entender a la persona de una manera global, preparada para afrontar la vida utilizando el pensamiento divergente y convergente, como una persona creativa e innovadora, capaz de adaptarse a las diversas situaciones derivadas de la natural y artificial evolución constante en la que nos encontramos, cada vez a mayor velocidad.

núm. 3 | 2012

Jordi A. Jauset
Professor universitari, músic, investigador, escriptor i conferenciant

Eulàlia Abad
Mestra de pedagogia musical i creadora del mètode "Música per créixer"

LA MÚSICA I ELS VALORS de la paciència i la constància

| **La música y los valores** de la paciencia y la constancia
| **The music and the values** of patience and perseverance

Resum

En la etapa infantil la música i els valors, per exemple la paciència i la constància, estan units, i els podem desenvolupar alhora aprenent a escoltar i a expressar el nostre mon intern. La música és una eina important, amb una gran força, doncs influeix directament en les emocions i permet treballar el nostre desenvolupament com a éssers humans. Atesa la gran plasticitat neuronal dels nens fins als 5 anys, és molt recomanable introduir la música dins la seva educació.

Paraules clau

Valors · Música · Paciència · Constància · Educació

Resumen

En la etapa infantil la música y los valores, por ejemplo la paciencia y la constancia, están unidos, y los podemos desarrollar al mismo tiempo aprendiendo a escuchar y a expresar nuestro mundo interno. La música es una herramienta importante, con una gran fuerza, pues influye directamente en las emociones y permite trabajar nuestro desarrollo como seres humanos. Dada la gran plasticidad neuronal de los niños hasta los 5 años, es muy recomendable introducir la música dentro de su educación.

Palabras clave

Valores · Música · Paciencia · Constancia · Educación

Abstract

In the infant stage music and humans values, such as patience and perseverance go together and we can develop while learning to listen and express our inner world. Music is an important tool, with great force, thus directly influences emotions and allows to work on our development as human beings. Given the great plasticity of neuronal children up to 5 years, it is recommended to introduce music into their education.

Keywords

Human values · Music · Patience · Perseverance · Education

La paciència és una virtut que tots hem de cultivar sense perdre il·lusió. Molt sovint amb aire de resignació diem : "Hem de tenir paciència". Però encara que no estem gaire contents quan l'hem de practicar ens ajuda i ens preserva, ens fa forts i constants, ens dona el temps de reflexionar i de fer reflexionar als altres, veure més clar el que ha de venir, també el temps per rectificar.

La paciència es com una muralla: ens podem quedar quiets i amb calma, observar els esdeveniments abans de actuar. De vegades pot ser perillós precipitar qualsevol actuació i la paciència ens ajuda a valorar-ho tot amb més maduresa. Si actuem amb paciència, caminem amb més seguretat i estem més convençuts de les nostres decisions. Els mestres, els pares han de ser pacients i observadors, estar atents i no perdre la constància d'actuar sempre com un guia en el desenvolupament global dels infants.

La paciència i la constància són properes. La música posseeix aquests valors, ho saben prou tots aquells que volen aprendre a tocar bé un instrument, quan estudien solfeig amb les diferents claus, i els dictats, o el cantant que poc a poc arriba a una tessitura més alta amb els exercicis o també el que vol iniciar la dansa i prova de fer flexible el seu cos. Haurà de insistir i esperar per a aconseguir-ho. Tot requereix el seu temps i res és gratuït. Ens hem de guanyar i treballar allò que desitgem i que volem aconseguir. Darrere d' una bona feina, d'un treball ben fet, sempre hi ha un treball constant, acompanyat d'il·lusió i amor. Sense paciència i constància no podem arribar gaire lluny, ni aprofundir en res. És important ensenyar la paciència als més petits, els ajudarà a aprendre que l'esforç és important i alhora també té la seva recompensa. Respectar el temps dels companys, quan volen una joguina, que es guanyin dalguna manera jugant allò que desitgen.

És important que els mestres i els pares cultivem aquests valors, i la música pot ser un bon mitjà, doncs ens pot ajudar a fer-ho.

La paciència i la constància son properes. La música posseeix aquests valors, ho saben prou tots aquells que volen aprendre a tocar bé un instrument, quan estudien solfeig.

Amb la música hem de tenir paciència esperant el torn per tocar l´instrument de percussió o quan interpretem el personatge del conte o escoltem un so determinat. Tot té el seu moment: no hem de tenir pressa, i alhora gaudir d'aquests espais de temps.

Hem d'esperar que surti el so del cucut i encara no surt..., esperem una mica i l'escoltarem, però segurament abans hem de cantar una cançó perquè es desperti. Hi ha tot un procés i en aquest procés es construeix l'aprenentatge.

Amb els contes musicals podem introduir-ho amb la identificació dels protagonistes quan arriben als objectius previstos. Per exemple, el gall que no sabia cantar perquè no li sortia la veu i provant cada dia una mica, finalment ho va aconseguir.

Fa pocs dies, una mestra em va dir que nens de dos anys han arribat a parar de ballar per escoltar un so determinat quan en un principi semblava que seria massa difícil...

La constància amb alegria fa miracles. Ajudem a construir una societat millor mostrant amb l'exemple aquests valors i començant

de ben petits, sense por, amb esforç, senzillesa, jugant... Duna manera alliberadora, amb constància i paciència descobriran els nous sons, aprendran a estimar la música, però, això sí, no oblidem de fer-ho sempre amb alegria. Quan fem les coses amb il·lusió i alegria, ho fem amb més atenció i el nostre cervell ho emmagatzema d'una manera especial.

La música és una eina amb moltes possibilitats que ens poden ajudar a millorar en molts aspectes. No l'hem de veure tan sols com un coneixement que ens aporta una educació musical, sinó que hem d'anar més enllà. La neurociència ens ho explica. La música no serveix tant sols per entretenir, per distraure'ns o per passar una bona estona. Gràcies a les tècniques de neuroimatge, es comprova com la músic a revoluciona tot el nostre cervell: neurones, neurotransmissors, hormones, connexions neuronals... La música és capaç, fins i tot, de modificar el volum de la matèria gris, i finalment tot això repercuteix amb les nostres emocions, sentiments i amb els nostres actes conductuals.

Avui dia, ja s'accepta que un gran percentatge de les malalties es deuen a conflictes emocionals i disposem d'una gran eina, com és la música, per actuar i gestionar les nostres emocions ajudant-nos a créixer dia a dia.

La música permet que ens arribin millor els missatges i aquesta és la tasca de les bandes sonores a les pel·lícules i als audiovisuals. Formen part d'un relat, ens aporten informació, subtil, però potent, amb molta força. Què succeeix si eliminem el so mentre veiem una pel·lícula? Es diu que una imatge val més que mil paraules però moltes vegades la imatge no ens aporta res sense el so, sense la música...

Sens dubte, som éssers musicals. Els nadons de pocs mesos són capaços de mostrar sensibilitat davant les escales musicals i de la seva regularitat temporal, i fins i tot de percebre una estructura tonal i breus disrupcions en una melodia. Hem d'aprofitar aquests coneixements i utilitzar la música per a la educació dels més petits.

Però, hem d'anar en compte. La música és una eina i com a tal, pot tenir conseqüències beneficioses i, fins i tot, perjudicials. Hem de saber què tenim a les mans, quines són les seves capacitats i com ens afecten. Els nens, el millor patrimoni que podem tenir, són un tresor, són el nostre futur i es mereixen la millor educació que els hi puguem oferir. Si ho fem, contribuirem a un món millor. És el nostre deure com a éssers vius, hem de fer la nostra aportació per aconseguir una societat sostenible i alhora humanitzada. ■

Julio C. Llamas Rodríguez
Colegio Público Luis Vives de Silla. Valencia.
http://juliollamasrodriguez.webnode.es/curriculum/
http://juliollamasrodriguez.blogspot.com/

El canto y la melodía en ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LIGERA (D.I.L)

| The song and melody in **students with intellectual disabilities light (DIL)**

Resumen

En este artículo se dan unas pequeñas pautas para poder trabajar la canción y, por ende, la melodía con alumnos que tienen una discapacidad intelectual ligera. La canción es una de las partes importantes que conforman la Educación Musical y, precisamente, a través de ella podemos trabajar en nuestros alumnos no sólo aspectos puramente musicales, sino otros de enorme importancia, como la socialización, la autoestima o el autocontrol.

Palabras clave

Discapacidad intelectual · Canto · Melodía · Educación Musical · Educación Especial

Abstract

In this article we want to give some basis to work the song and the melody with low intellectual level pupils. The song is one of the most important parts of Musical Education and trough it we can work with our pupils not only musical aspects, but other very important ones, as the socialization, the self-esteem or the self-control.

Keywords

Intellectual Disability · Song · Melody · Music Education · Special Education

Introducción

La intención de este escrito es ofrecer una primera visión acerca de lo que se puede hacer en el aula con alumnos que tienen discapacidad intelectual ligera, empleando la canción tanto para que aprendan aspectos puramente musicales como para que trabajen, de forma más indirecta, otros igualmente importantes (correcta dicción, vocabulario, autoestima, etc.). Se dan unas breves y sencillas pautas prácticas para saber cómo realizar ese trabajo vocal. Asimismo, se realiza una explicación de los distintos términos implicados tanto en la Educación Especial como en la Educación Musical.

Algunas breves definiciones

Educación Especial

Se podría definir la educación especial como aquella que está dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea por poseer un potencial intelectual elevado o, por el contrario, una discapacidad cognitiva, sensorial, física o psicosocial. A grandes rasgos, podríamos decir que discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Discapacidad intelectual ligera

La discapacidad intelectual es una insuficiencia de la función mental, una escasez en el desarrollo intelectual que comienza desde los primeros años de vida. La discapacidad intelectual ligera, que es el caso que nos ocupa, es la que va, aproximadamente, desde un 70 hasta un 85 dentro de lo que marca el C.I (cociente intelectual). Los alumnos con D.I.L (discapacidad intelectual ligera) pueden ser escolarizados dentro de la Educación Primaria ordinaria en clases con programas de integración.

También se podría definir la discapacidad intelectual como aquella que se caracteriza por un funcionamiento de la inteligencia por debajo de lo normal y que tiene su origen en el periodo evolutivo. Este defectuoso funcionamiento intelectual va, a ve-

ces, asociado a trastornos de madurez, casi siempre a dificultades de aprendizaje y de adaptación social.

Criterios para su definición:

· Psicométricos: el discapacitado intelectual es aquel sujeto que tiene un déficit en sus capacidades intelectuales.

· Criterio social: el discapacitado intelectual es aquella persona que presenta una dificultad para adaptarse al medio social.

· Criterio médico: la discapacidad intelectual tendría un fundamento biológico o fisiológico y se manifestaría durante la edad de desarrollo.

· Criterio conductista: la discapacidad intelectual es un déficit de conducta como resultado de la interacción de diversos factores, como biológicos del pasado (genéticos, prenatales, etc.), biológicos actuales (drogas, fármacos, etc.), interacción con el medio (reforzamiento) y condiciones ambientales.

· Criterio pedagógico: hace referencia a la persona que tiene una mayor o menor dificultad para seguir el proceso de aprendizaje y tiene una necesidad de apoyos y adaptaciones curriculares para que le permitan seguir el proceso de enseñanza ordinaria.

Las actividades musicales que tengan que ver con el canto y la melodía no deben estar influidas por las limitaciones que muestran esta clase de niños en otras áreas de aprendizaje. Las posibilidades de comunicación con las canciones y, por tanto, con la melodía son distintas debido a su propia naturaleza, ya que la música puede abrir vías de comunicación que otras áreas de aprendizaje o de conocimiento no lo pueden hacer.

Es importante el trabajo en grupo de este tipo de alumnos, por eso es de vital importancia conocer cómo es cada niño individualmente, aunque hay que decir que a estos alumnos, a veces, les cuesta integrarse. La música tiene una poderosa influencia, pero los niños con D.I.L (discapacidad intelectual ligera) no siempre responden de la misma manera ni con la misma prontitud a unas actividades musicales que a otras.

Educación Musical

La Educación Musical incluye todo lo relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito de la música. Algunos de los campos principales son el lenguaje musical, la técnica instrumental, la historia de la música, la armonía, el conjunto coral, las formas musicales, etc. En la Educación Musical la música es un fin en sí mismo: se persigue que el alumno o alumna aprenda a tocar un instrumento correctamente, que cante adecuadamente, etc. De forma más indirecta, aunque igualmente importante, también se persigue que el alumno se integre, se socialice, que se sienta realizado, etc.

La Educación Musical incluye todo lo relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito de la música. Algunos de los campos principales son el lenguaje musical

Melodía

Podríamos definir la melodía como la sucesión temporalcomo la sucesión temporal de sonidos de diferente altura que tienen un sentido y significación musical y es percibida como una sola entidad. La melodía es una combinación de alturas y ritmos. Casi todas las personas asocian la melodía con algo que se puede entonar, que tiene unos límites definidos y llega a una conclusión claramente definida y satisfactoria. Hay melodías más agradables, aunque esto depende en gran medida de la cultura, y otras más densas (esto también es un término relativo, ya que depende de la sociedad en la que estemos inmersos).

Hay melodías que están imbricadas en la propia armonía y otras que están elaboradas dentro de complejos sistemas compositivos, como en la música dodecafónica. La melodía requiere unas pautas para poder formar periodos, frases, semifrases e incisos. La frase musical es un fragmento con sentido propio y completo que termina en una cadencia. Las cadencias son momentos de reposo que se dan en el desarrollo musical y son el equivalente a los signos de puntuación gramatical. La frase puede dividirse en semifrases, que es la suma de dos o más incisos; éstos son diseños melódicos (o rítmicos) que se pueden dar dentro de uno o varios compases. Dos o más frases conforman un periodo, y varios periodos forman una obra musical o un fragmento de la misma.

Canto

El canto es la emisión controlada de sonidos del aparo fonador (voz) humano que sigue una composición musical. El canto tiene un rol importante dentro de la música, ya que es el único medio musical que puede integrar un texto a la línea musical.

Aspectos previos al trabajo vocal en alumnos con D.I.L

Antes de realizar cualquier sesión de Educación Musical con niños que tienen D.I.L, se hace muy necesario conocer toda la información posible de estos chavales: grado exacto de deficiencia, edad física y mental, nivel del lenguaje, situación familiar, nivel sociocultural, nivel económico, grado de movilidad física, posibles problemas de adaptación familiar y escolar, clase de música preferida, etc. Igualmente habrá que tener en cuenta qué espacio tenemos disponible (aula) y la dotación de materiales didácticos musicales. También hemos de saber si nuestros alumnos tienen algún tipo de problema o impedimento fisiológico a la hora de cantar y de pronunciar el texto de las distintas canciones (dicción).

La voz cantada y las canciones en la discapacidad intelectual ligera

La voz cantada requiere un control sobre la emisión, la articulación, la respiración y la intensidad de los sonidos. Hay que remarcar que la melodía es el elemento musical que influye directamente en la vida emocional de la persona y enriquece la vida afectiva en todas las manifestaciones anímicas. Asimismo, el canto es fundamental para que los niños aprendan a superar sus problemas de locución y dicción. Se pueden realizar actividades de canto en las que se introduzcan palabras. Es interesante imitar sonidos de la naturaleza, onomatopeyas, palabras que contengan sonidos repetidos, etc.

Al discapacitado intelectual ligero le gusta mucho utilizar las distintas posibilidades sonoras de las canciones; también le suele agradar bastante hacer diferentes sonidos con la lengua, los labios, las mejillas, etc.

Hay que decir que las repeticiones verbales acaban cansando a los niños, por lo que es interesante introducir el elemento lúdico con canciones atractivas y significativas para los propios chavales. El canto capta intuitivamente la carga emocional y aunque el alumno no sepa expresar sus sentimientos de una forma concreta, invadido por el valor universal de la música, actuará como un elemento de autoestima, socialización y ayuda de su desarrollo integral como ser humano. El empleo de canciones conocidas con repetición de palabras y expresiones conocidas permite a este tipo de alumnos mejorar mucho su lenguaje. Las canciones han de ser muy sencillas, y se pueden utilizar de cualquier estilo: las populares, las folclóricas, etc. Una cuestión importante es que las canciones melancólicas tienden a producir desinterés y las muy excitantes tienden a provocar una reacción nerviosa. Las canciones, pues, no tendrán que ser ni muy lánguidas ni muy estimulantes.

Como se ha dicho, las distintas canciones pueden ser de cualquier tipo, pero siempre deberán tener las siguientes características:

· Melodía simple y asequible
· Melodía muy bien estructurada
· Texto reiterativo, repetitivo
· Ritmo redundante y atrayente
· Poco complicadas en un principio, aunque después se puede ir aumentando el nivel de dificultad
· Canciones cortas

Las canciones seleccionadas pueden incluir gestos, palabras y expresiones repetidas; también es interesante que con dichas canciones se puedan formar corros o filas, que incluyan el nombre de los niños, que tengan rimas y retahílas, que hablen sobre animales, sobre la naturaleza, sobre su familia, etc.

La selección de las canciones debe estar basada en la capacidad de aprendizaje de los niños. Siempre tendremos que partir de los intereses de éstos. La letra tendrá que ser atrayente, significativa, asequible a las posibilidades fonéticas de los alumnos y de fácil colocación de la voz. La inmensa mayoría de los alumnos con D.I.L pueden aprender sencillas canciones de memoria por imitación y repetición, y no necesitan mirar una partitura o un texto.

Comenzaremos por las canciones que se basan en dos notas, con un intervalo fácil de entonar: el de 3ª m (sol-mi); también podemos utilizar el de 2ª M (sol-la) y el 2ª m (si-do). Pero lo más conveniente es empezar a utilizar el de 3ª m (sol-mi). Las canciones en las que únicamente se encuentran intervalos de 3ª m (sol-mi), con las que empezaremos, serán las siguientes:

1) Las canciones de llamada: “Hola, ¿cómo estás?”, etc.

2) Las de repetición de onomatopeyas: “Tic-tac”, “Cu-cu”, “Miau, miau”, etc.

3) Las de repetición de palabras: “Papá”, “Tete”, “Tata”, “Coco”, “Bebé”, “Pepe”, “Fofo”, etc.

4) Las de frases muy cortas: “Me llamo Juan”, “Eres muy lista”, etc.

Después continuaremos con canciones que tengan tres sonidos: sol-mi-la o do-mi-sol. Seguidamente utilizaremos las que tiene cuatro notas (sol-mi-la-do’); después las de cinco notas (pentatónicas: do-re-mi-sol-la-do’); las hexatónicas (seis notas: do-re-mi-fa-sol-la-do’ o do-re-mi-sol-la-si-do’) y, por último, las heptatónicas (siete notas: do-re-mi-fa-sol-la-si-do’).

¿Qué tipo de melodías utilizaremos en alumnos con D.I.L?

El canto es la experiencia más beneficiosa para que los niños y niñas de Educación Especial puedan introducirse en la música. Si les enseñamos canciones adecuadas, les podremos llegar a motivar para aumentar su autoestima, su motivación y su autorrealización, además de que puedan y deban aprender música (canto, ritmos, etc.). Esto hará que el propio alumno pida realizar más actividades musicales (no sólo cantar, sino tocar instrumentos, improvisar, escuchar de forma activa distintos temas musicales, etc.).

La melodía de las canciones utilizadas con este tipo de alumnos serán eminentemente afectivas, esto es, las melodías y canciones serán cantábiles, donde primen las más fluidas, pegadizas, sencillas y melodiosas. Es importante que las diferentes canciones elegidas no tengan grandes saltos en los intervalos, pues esto, en general, puede dificultar el aprendizaje.

Actividades de entonación recomendadas

1) Entonar por imitación, con el profesor/a, sonidos aislados, sílabas y palabras.

2) Entonar sobre una nota tenida.

3) Entonar utilizando el glissando (sonidos deslizados) las vocales tanto ascendentemente como de forma descendente.

4) Entonar las vocales empleando diferentes notas de la escala.

5) Formar frases melódicas con nombres propios, acciones, cualidades, etc. Por imitación, al principio, y más tarde utilizando la improvisación.

6) Improvisar una frase corta y entonarla en forma de recitativo, combinándola con algún diseño melódico.

Metodología básica para enseñar una canción a alumnos con discapacidad intelectual ligera

En primer lugar, se presenta la canción completa. El profesor o profesora la cantará adecuadamente; también se puede escuchar una grabación de la misma, pero siempre será mejor cantarla de viva voz. Opcionalmente se puede acompañar de un instrumento musical: percusión (bongoes, tambor, claves…), teclado (sintetizador, piano), guitarra, acordeón, instrumentos de placa, etc.

Letra

Se les explicará a los niños la letra; si hay palabras que no entienden, se aclarará su significado. Primero se recitará la letra con el ritmo prosódico, sin entonación musical. Si los niños son pequeños, se dramatizará por fragmentos igualmente, pero con distintos estados de ánimo: sorpresa, enfado, alegría…, y los alumnos imitarán en todo momento las acciones realizadas por el profesor/a. Es decir, un fragmento, por ejemplo, se dramatiza con alegría; otro, con enfado; el siguiente, con sorpresa…

Tomaremos segmentos para ser memorizados por los alumnos y los enseñaremos por imitación. Después juntaremos los distintos fragmentos hasta que se llegue al aprendizaje de toda la frase. Seguidamente se recitarán las frases acompañándonos de expresión vocal.

Ritmo

Como no debemos presentar varias dificultades de forma simultánea, se trabajará el ritmo de las frases prosódicas acompañándonos de palmas, pitos, pulsos... Si los niños están capacitados, se puede hacer el ritmo de las frases con instrumentos de percusión escolar; se realizará frase por frase, y hasta que no esté bien aprendida una, no se pasará a la siguiente.

Canto

El profesor/a entona la primera frase o fragmento significativo varias veces. Los alumnos repiten esa frase por imitación. El profesor entona el segundo fragmento siguiendo el mismo procedimiento, y así hasta entonar todos los tramos. Por último, se unen los varios fragmentos y se canta todo junto para conseguir el efecto de unidad.

Hemos de procurar que los alumnos no canten ni hablen cuando lo hagamos nosotros. Nos ayudaremos con diseños melódicos hechos con la mano trazando líneas en el espacio. Para los intervalos o motivo más difíciles, señalaremos distintas alturas en el aire mientras cantamos para visualizar la entonación y así hacerla más comprensible a los niños.

Consideraciones finales

Con este artículo se ha querido poner de manifiesto que los alumnos de Educación Especial, concretamente los que tienen discapacidad intelectual ligera, pueden y deben cantar, ya que es una de las partes fundamentales que conforman la Educación Musical. Además de tener la posibilidad de aprender conceptos puramente musicales, dentro de las diversas actividades vocales, también se potencian otros ámbitos, como la integración, la autoestima, el trabajo en equipo, la socialización, la creatividad, la autorrealización, la observación, la agilidad mental o la dicción.

Bibliografía

Alvin, J. (1965). *Música para el niño disminuido*. Buenos aires: Ricordi Americana

Brenner, A. (1987). *Los traumas infantiles*. Madrid: Planeta

Campo, P. del (coord.) (1997). *La música como proceso humano*. Salamanca: Amarú-Agruparte

Cateura Mateu, M. (1977). *Formación musical en la educación básica*. Barcelona: Publicaciones Clivis

Cruce, F. (2001). *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Madrid: Trotta

Garrido Landivar, J. (1988). *Deficiencia mental*. Madrid: C.E.P.E.

Lacárcel Moreno, J. (1995). *Musicoterapia en la educación especial*. Murcia: Universidad de Murcia

Scharfetter, Ch. (1977). *Introducción a la psicopatología*. Madrid: Morata

Willems, E (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Estudio. ■

Luis Vallés Grau
Pianista acompañante en el Conservatorio Profesional "Mosén Francesc Peñarroja" de La Vall d'Uixó

EL ACOMPAÑAMIENTO AL PIANO (II)

| The piano accompaniment (II)

Resumen

Segundo artículo sobre el tema del acompañamiento pianístico. Se centra en analizar los conocimientos que aporta el actual currículo superior de piano en España en el apartado del acompañamiento

Palabras clave

Piano · Acompañamiento · Formación · Superior · Música

Abstract

Second article on the subject of the piano accompaniment. It focuses on analyzing the knowledge that the current curriculum provides bachelor piano in Spain in the section of the accompaniment.

Keywords

Piano · Accompaniment · Training · Bachelor · Music

Continuando con mi colaboración en la revista en el apartado del acompañamiento al piano, antes de abordar cualquier cuestión quiero dejar constancia de un aspecto. Algunas de las consideraciones que relato en estos artículos están incluidas en un trabajo de investigación titulado "Análisis del aprendizaje del piano en el grado superior español y la necesidad de una especialidad de pianista acompañante" del cual soy autor, fue presentado en la Universitat Politècnica de València el curso 2010-2011 (programa de Música del Departamento de Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte), defendido en marzo de 2012 y valedor del Diploma de Estudios Avanzados. Este trabajo de investigación pretende demostrar la necesidad de implantación de la especialidad de pianista acompañante en el grado superior español de enseñanzas artísticas musicales. Tanto su necesidad de implantación como su ulterior vertebración en todo el sistema educativo se plantea desde tres perspectivas: legislativa, pedagógica y de observación de la situación del acompañamiento dentro y fuera de nuestras fronteras.

Por tanto como ya indiqué en el primer artículo de la edición anterior de la revista, con esta serie de artículos, pretendo abrir un espacio en el que plantear un debate alrededor del pianista acompañante dentro *de* la comunidad educativa en general, especialmente en la musical y en particular en la pianística. Cualquier tema de investigación está sujeto continuamente a una constante evolución, y en el ámbito pedagógico y musical también. La reiterada participación en esta revista con mis artículos se justifica en actualizar la realidad en este campo junto a opiniones y experiencias que surjan día a día.

El anterior artículo nos sirvió para encuadrar e introducir el tema que nos traemos entre manos. Surgieron diversas cuestiones: qué es y qué hace un pianista acompañante, de dónde viene su trabajo, direccionalidades en la ejecución de su labor, y su realidad formativa, pedagógica y laboral. A raíz de aquel artículo, el presente y posteriores intentaré ir dando respuestas a preguntas que nos formulemos. En el presente quiero establecer el primer punto de partida, la formación del pianista acompañante en España, es decir, responder a la pregunta: ¿cómo aprende un pianista acompañante en España actualmente?

Antes de proseguir se debe matizar que hasta la fecha nunca ha habido ningún problema en que un pianista acompañe sin haber recibido formación específica para ello.

El pianista acompañante que ejerce como tal en España o bien se ha formado de manera autodidacta o bien lo ha hecho en el extranjero[1]. Para explicar estas afirmaciones debemos establecer sendas columnas interconectadas entre sí. Por un lado debemos tener claro qué tareas va a desempeñar el pianista acompañante[2] y por otro saber qué formación recibe[3]. Será entonces cuando podremos concluir si con ella puede realizar bien su trabajo. Del mismo modo que ahora comentamos el apartado formativo, en ulteriores artículos abordaremos la problemática laboral, ya que tampoco existe ninguna plantilla de plazas específicas para pianistas acompañantes.

Vamos pues a realizar un recorrido por los currículos del título superior de piano en los diferentes conservatorios de la geografía española extrayendo las asignaturas que afecten al pianista acompañante. Se puede ver de forma resumida y esquemática en el anexo incluido al final del artículo. No me voy a detener en lo que es fácilmente cotejable, ya sea a través de los diferentes planes de estudio incluidos en los textos legales como a través del esquema adjunto. Me voy a centrar especialmente en profundizar y analizar las asignaturas que conforman el currículo pianístico y que afecten al acompañamiento. Debemos tener en consideración diversas cuestiones. En primera instancia existe un currículo de mínimos establecido por el Ministerio de Educación que posteriormente completan las comunidades autónomas. Asimismo también debemos[4] tener en cuenta que no todas las comunidades autónomas tienen conservatorio superior. Por tanto nos encontramos con una heterogeneidad de currículos, cuyos textos legales a los que se refieren están enumerados en el apartado de la bibliografía al final de este artículo.

Un sentir generalizado entre los docentes en general sea cual sea su campo de pedagogía, es la cantidad de vacíos que tiene nuestro sistema educativo. Las enseñanzas musicales no son una excepción, y en concreto los estudios de piano tampoco. Sin caer fácilmente en la consideración de fatalidad ni en la apreciación de que cualquier sistema ajeno es mejor que el propio, debemos establecer criterios objetivos de juicio. Pienso que tan importante es la formación íntegra de cualquier estudiante como su especialización, y no por ello deben estar reñidas.

1 En el posterior artículo acometeremos el estudio de ver cómo se forma a los pianistas acompañantes fuera de nuestras fronteras.

2 Las vimos en el anterior artículo. El pianista acompañante está presente en el acompañamiento a instrumentos, voz y danza.

3 Las directamente relacionadas son: la música de cámara (presente en el acompañamiento instrumental y vocal), la transposición (presente en el acompañamiento vocal), la improvisación (presente en el acompañamiento a la danza), la repentización (presente en el acompañamiento instrumental y vocal), la reducción de partituras (presente en el acompañamiento instrumental y vocal) y el bajo cifrado (incluido en el acompañamiento y presente en el acompañamiento instrumental y vocal).

4 Las comunidades autónomas que no disponen de conservatorio superior son: Cantabria, La Rioja, Castilla-La Mancha y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Los distintos currículos dotan de destrezas instrumentales pianísticas, para ello están dirigidas sus titulaciones. Por tanto todos ellos citan en sus itinerarios la formación pianística, ya sea en el itinerario de interpretación como de pedagogía, pero en ningún caso hacia el uso del acompañamiento pianístico. No obstante veremos asignaturas concretas en las que sí se habla de ello. La

más evidente es la asignatura de *acompañamiento*, entre otras como *improvisación*, *transposición*, *repentización* y *reducción de partituras*. Ante este caso se debe matizar que siempre se dirigen a favorecer el nivel interpretativo pianístico, sin dar por ello ninguna indicación en el hipotético acompañamiento posterior. Toda la legislación está dirigida a la formación del pianista titulado superior bien hacia la docencia del piano (itinerario pedagógico), bien hacia la concertística (itinerario interpretativo). Por ello es de suponer que todas las asignaturas que se enumeran en los diferentes currículos están llamadas a proporcionar de contenido y significado tales itinerarios. No obstante, tal y como hemos comentado antes en este artículo, el pianista se puede ver en la situación de acompañar, ya sea de modo "forzoso" (laboralmente se entiende), o de modo voluntario. En cualquier caso deberá adaptar el contenido aprendido en esa dirección y ampliar sus conocimientos para desempeñar un buen trabajo.

Otras asignaturas, como *acompañamiento vocal*, *acompañamiento instrumental* y a la *danza* sí responden mejor a la direccionalidad posterior de ese hipotético futuro pianista acompañante. No obstante se trata de asignaturas de un solo curso (insuficientes según mi criterio), en zonas geográficas muy localizadas y no unificadas (unas preparan para el acompañamiento instrumental, otras el vocal, y sólo una en el acompañamiento a la danza). Además pienso que si bien es importante saber cómo acompañar o qué debe modificar el pianista en su acompañamiento según sea el instrumento, la voz o la danza, no menos importante es conocer morfológicamente a estos tres elementos, pues a través de ese conocimiento podremos adaptar mejor nuestro acompañamiento. No sugiero ni mucho menos aprender a tocar todos los instrumentos melódicos, ni cantar, ni bailar, pero sí conocer rasgos técnicos y sonoros que los caractericen. Del mismo modo que un director, ya sea de coro u orquesta, debe conocer las posibilidades y dificultades de lo que está dirigiendo, un pianista acompañante debe saber qué se trae entre manos además del piano. Por ejemplo a la hora

de afinar un instrumento melódico debemos conocer en qué tono está afinado (ello nos lleva a tener que conocer el sistema de instrumentos transpositores) y con qué notas afinarán mejor con el piano. Tanto en el caso de instrumentos melódicos (en particular los de viento), así como para la voz, es esencial conocer su mecanismo de respiración y aprender a respirar con ellos. Y por último en el caso de la danza conocer qué tipo de movimientos realizan, cuáles son más o menos difíciles, nos ayudarán a poder sincronizar mejor música con movimiento. Espero en sucesivas participaciones ampliar aspectos como este que estoy narrando. En este artículo tan sólo quiero plasmar lo que según mi criterio se echa de menos en materia de acompañamiento en el currículo actual.

Llegados a este punto debemos hacer diversas observaciones. Como el resto de asignaturas, las mencionadas anteriormente, no disponen de descriptores cerrados en los que poder analizar específicamente su contenido, quedando por ello bastante abierto el qué y el cómo se dan. Por tanto según la localización geográfica donde se realice así como también la circunstancia del profesorado unido a la del alumno (no olvidemos que estas asignaturas las realiza cualquier pianista, pretenda acompañar posteriormente o no), nos podemos encontrar con uno u otro resultado. Asignaturas como *transposición*, *reducción de partituras* y *repentización* quizá tengan un marco más cerrado en su aplicación, pero otras como *improvisación*[5] o *acompañamiento*[6], tienen un marco más amplio en su aplicación y transmisión de conocimientos.

El vacío está servido. La sociedad musical demanda pianistas acompañantes, tanto en estamentos públicos como privados, pero sin embargo no se le otorga la distinción de titulación específica, ni direccionalidad, ni formación. Será el pianista titulado superior quien tenga que hacer su propio currículo extrayendo posteriormente lo aprendido para dirigirlo a su labor posterior y acabar formándose a través de la experiencia. De asignaturas como *transposición*, *improvisación*, *lectura a vista*, y *reducción de partituras*, es de donde se nutre el pianista acompañante, pero en ningún caso tiene ningún conocimiento de a qué va a acompañar, es decir, no conoce nada en particular de la voz, otros instrumentos que no sean el piano, ni la danza, que como comentábamos anteriormente le serán muy provechosos a la hora de realizar un buen acompañamiento.

La sociedad musical demanda pianistas acompañantes, tanto en estamentos públicos como privados, pero sin embargo no se le otorga la distinción de titulación específica, ni direccionalidad, ni formación.

Otra asignatura que puede ayudar en el conocimiento y sobre todo en el último aspecto que relatábamos de las características propias de a quien se acompañe, es la *música de cámara*, pero incluso en este caso es insuficiente. Por un lado debemos hacer referencia a la doble acepción que comentamos en el anterior artículo en el que diferenciábamos entre acompañar y acompañamiento. La *Música de cámara* da contenido a una de las dos acepciones (acompañamiento), pero no a la otra. Además, dentro de la asignatura se pueden trabajar tanto dúos, tríos, cuartetos como quintetos, siendo todas estas situaciones muy interesantes sobre todo a nivel musical, pero en lo concerniente al pianista acompañante no le servirán de mucho en el futuro, ya que su trabajo se centrará en el trabajo de repertorio para un instrumento (voz o baile) y piano, así como colectivos (coros o ballets), para lo que tampoco se le forma. Sin duda la formación camerística estará resuelta con esta asignatura, pero pienso que con este trabajo realmente no se prepara debidamente al pianista acompañante para su labor posterior.

Al margen de estas asignaturas que se han expuesto, quiero dejar constancia que el resto de asignaturas comunes a todas las especialidades musicales tales como *historia*, *armonía* y *contrapunto*, también contribuyen positivamente en la formación del pianista acompañante. Asimismo otras optativas como pudieran ser las relacionadas con el control de la ansiedad escénica (no nos olvidemos que en mayor o menor medida el pianista acompañante ofrecerá recitales), con el uso adecuado del cuerpo (como por ejemplo la técnica Alexander) y el conocimiento de idiomas. En este último apartado me quiero detener brevemente. El conocimiento de los idiomas es vital en la sociedad de hoy en día, pero en el caso del pianista acompañante más aún si cabe, sobre todo si se trata de un pianista repertorista de canto, pues lejos de pretender dar clase de canto, idiomas, o que resultara ser un políglota, pienso que el conocimiento (que no fluidez) de los idiomas con mayor representatividad en el canto (italiano, alemán y francés), harán mucho beneficio al pianista acompañante. Continuando con el pianista repertorista de canto, en este caso también soy partidario de incluir asignaturas que profundicen particularmente en estilos muy consolidados dentro del estilo, tales como el lied francés y alemán, la ópera o la zarzuela, para lo que sin duda se necesita una debida formación.

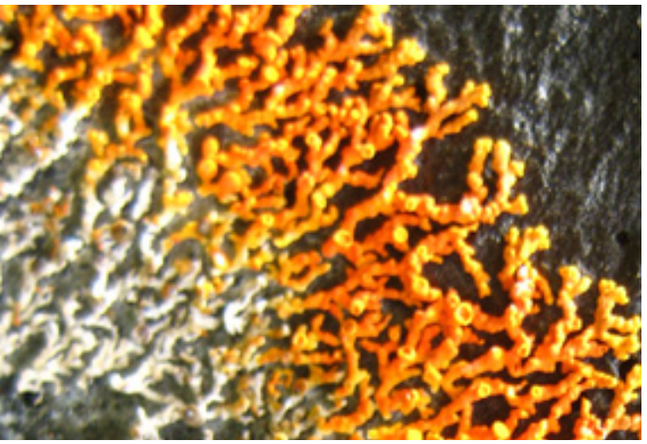
Por último quiero mencionar la vertiente pedagógica dentro del acompañamiento pianístico. El pianista acompañante está presente en recitales y como correpetidor[7], así como en conservatorios o escuelas de música (y danza), donde será más frecuente su presencia. En estos centros, ya sean de nivel elemental, medio o superior, impartirá clases de la asignatura *repertorio con pianista acompañante*. Una vez más indicamos la heterogeneidad educativa española, ya que según dónde se estudie del territorio español, existe dicha asignatura o no. En el caso que los centros dispongan de pianista acompañante para los instrumentos melódicos bien utilizándolo en las audiciones, bien como complemento en el repertorio de cada profesor, esté ello considerado o no como asignatura, el pianista acompañante ejercerá la docencia pedagógica a través de su acompañamiento. Dada esa cuestión no se tratará ni de dar clase de instrumento ni de música de cámara al alumno. Pienso que el pianista acompañante debería sumar formación e información al alumno de la obra que el mismo está interpretando. Por ello el pia-

5 Puede ser clásica, contemporánea, de mayor o menor longitud, etc.

6 Trabajando o no elementos como fórmulas armónicas, bajo cifrado, recursos de acompañamiento, repentización del acompañamiento melódico, etc.

7 Acompañando a un coro, ballet u ópera, realizando la parte orquestal.

nista acompañante debe recibir formación en materia pedagógica, con el fin de saber transmitir el conocimiento al alumno, más teniendo en cuenta que no será un alumno de piano, sino que lo será de un instrumento melódico o voz[8]. Este será otro tema en el que en posteriores artículos ahondaremos.



Conclusión

Una vez expuesto el contenido vamos a llegar a conclusiones. De las asignaturas de las que el pianista acompañante se nutre[9] podemos comprobar la heterogeneidad y diversidad en su aplicación según en el conservatorio que estudiemos. La disparidad la encontramos tanto en centros que ofertan unas y otras no, como en su asignación lectiva por cursos y por horas semanales (créditos). En mi opinión el pianista acompañante necesita tanto de las asignaturas propias que le permiten de sempeñar su especialidad, así como las comunes[10]. Llegados a este punto la cuestión es doble. Por un lado debemos establecer si todos consideramos que el pianista acompañante es "diferente" del pianista convencional, y por otro lado debemos aclarar cómo queremos organizar esta especialidad (en el caso que la consideremos como tal).

Para la primera cuestión resulta obvio que en mi opinión la respuesta es sí, evidentemente, pero me voy a explicar. Que piense que el pianista acompañante deba recibir formación específica no significa que no se puedan enriquecer mutuamente ambas especialidades. No es difícil encontrar grandes pianistas concertistas con gran talento para dar recitales o actuar con orquestas, pero con menos capacidad para acompañar, y pianistas acompañantes de reconocido prestigio que sin embargo no demuestran aptitudes como solistas. Del mismo modo tampoco sería un "superpianista" aquel que fuera más versátil y compaginara ambas facetas. Con esto quiero decir que no son especialidades encontradas, pero sí diferentes, del mismo modo que lo es la especialidad pedagógica. Antes de la LOGSE no existía una especialidad propia de pedagogía. Ahora se da por hecho. Entonces había debates en torno a ello, hoy día está asumido que no por ser un gran pianista vaya implícito ser un gran pedagogo.

Siguiendo con este razonamiento, se ve claro que el pianista acompañante necesita una formación propia y específica, pues nada tiene que ver con la direccionalidad concertística ni pedagógica. Tendrá rasgos de ambas. Por un lado el pianista acompañante actuará en recitales camerísticos[11], para los cuales la formación adicional en aspectos de escena será bien recibida. Por otro lado la formación pedagógica le será necesaria para impartir asignaturas como *repertorio con pianista acompañante* tanto en los grados elemental, medio como superior, en el caso que elija la docencia como salida laboral, en caso contrario no[12]. Por tanto soy de la opinión de ofrecer esta especialidad de pianista acompañante desde el inicio del título superior. Veremos en el próximo artículo cómo ni mucho menos es la única ni por ello la mejor opción. Fuera de nuestras fronteras se reconoce esta especialidad y se ofrece como acabo de mencionar bien desde el inicio de la titulación superior, o bien como especialización posterior. En cualquier caso el hecho de que en España existan casos muy puntuales y localizados de asignaturas de acompañamiento, pienso que no soluciona nada, ni para el pianista que quiere especializarse como solista, ni para aquel que opte por la vertiente pedagógica, ni para el que está pensando en ser acompañante posteriormente.

Es justo lo que mencionaba al inicio del artículo. No por ofrecer una formación integral se debe perder en especialización, ya que se corre el riesgo de quedarse corto de contenido para según qué especialidad o dar tanta opción que no se dote de contenido excelente a ninguna en particular.

En definitiva, la especialidad de pianista acompañante pienso que se debe ofrecer de raíz, desde el inicio del título superior. Eso sí, compartiendo asignaturas con otras titulaciones y también con la titulación de piano. Por ello pienso que un posible planteamiento de esta especialidad podría contener estas asignaturas: piano (como instrumento principal), música de cámara, improvisación, acompañamiento, reducción de partituras, bajo cifrado, transposición, repentización, características instrumentales de los instrumentos melódicos, características de la voz, características de la danza, historia (tanto general de la música como del piano y el acompañamiento en particular), armonía, contrapunto, idiomas (italiano, inglés, francés y alemán), técnica corporal, ansiedad escénica, lied y repertorio. El desglose y argumentación de las mismas lo postergo a sucesivos artículos.

Como hemos visto a lo largo del presente artículo, algunas de las asignaturas citadas se imparten en la actualidad, otras no. Por tanto soy partidario de añadir las que no están en el currículo, unificar criterios sin mermar en la autonomía de centros, y las que ya están presentes dotarlas de direccionalidad en materia del acompañamiento pianístico, en caso de que el estudiante de piano manifestara su voluntad de especializarse en el acompañamiento.

8 Las clases de danza se suelen realizar con el profesor de danza.

9 A saber: piano, improvisación, acompañamiento, repentización, transposición, reducción de partituras, bajo cifrado, acompañamiento instrumental, vocal y a la danza, repertorio con pianista acompañante y música de cámara.

10 Historia, idiomas, coro, optativas.

11 Tanto pueden ser audiciones como conciertos acompañando a instrumentos, voz o danza.

12 Hablamos de supuestos como correpetidor o pianista acompañante libre.

Anexo

A continuación se enumeran las asignaturas relacionadas con el pianista acompañante según en la Comunidad Autónoma en la que se realice. Las comunidades de les Illes Balears y el País Vasco han desarrollado su currículo únicamente los dos primeros cursos (hasta la fecha). Asimismo, Extremadura, continúa aplicando el plan de estudios de la LOGSE, ofertando entonces en 3r curso del título superior de piano la posibilidad de elegir tres opciones: solista, música de cámara con piano y acompañamiento vocal.

	Improvisación y acompañamiento	Repentización y transposición	Acompañamiento vocal, instrumental y danza	Reducción de partituras	Repertorio con pianista acompañante	Música de cámara
Andalucía	Cursos 3º y 4º *Creatividad e improvisación*	Cursos 1º y 2º	Cursos 3º y 4º sin contenido en danza. Además en 2º curso *Lectura e interpretación del lied*	Curso 3º	Cursos 3º y 4º	Cursos 1º a 4º
Aragón	Cursos 1º y 2º con *lectura*					
Asturias	Cursos 1º y 2º sin acompañamiento			Curso 3º	Cursos 3º y 4º	Cursos 1º y 2º
Castilla y León	Curso 3º sin acompañamiento	Curso 1º			Cursos 3º y 4º	Cursos 3º y 4º
Cataluña	Cursos 1º a 4º					
Comunidad Valenciana	Cursos 2º y 3º		Cursos 2º y 3º sólo instrumental			Cursos 1º a 4º
Extremadura	Cursos 1º y 2º	Cursos 1º y 3º	Cursos 3º y 4º sólo vocal		Curso 3º	Cursos 1º a 4º
Galicia	Cursos 1º y 2º	Curso 3º			Cursos 1º a 4º	Cursos 1º a 4º
Illes Balears		Sólo repentización en 2º curso				
Madrid	Cursos 1º y 2º		Curso 3º			Cursos 1º a 4º
Murcia	Cursos 1º y 2º					
Navarra	Cursos 1º y 2º	Curso 3º	Curso 4º sólo vocal			Cursos 1º a 4º
País Vasco	Cursos 1º y 2º	Cursos 1º y 2º sin transposición				

Documentos oficiales consultados

Decreto 63/2001, de 20 de febrero, del Departamento de Educación de Cataluña (D.O.G.C. de 5 de marzo de 2001) por el cual se establece la ordenación curricular del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a dichos estudios.

Decreto 73/2001, de 24 de abril, de implantación en la Comunidad Autónoma del País Vasco de los estudios superiores de Música de acuerdo con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

Orden de 22 de noviembre de 2001 de la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia (B.O.R.M. de 18 de diciembre de 2001), por la que se establece el currículo de grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a dicho grado en la Región de Murcia.

Ley 17/2003, de 24 de marzo, por la que se regula la organización de las enseñanzas artísticas superiores en Aragón.

Orden 2777/2008, de 3 de junio, por la que se modifica la Orden 1754/2001, de 11 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se establece el currículo del Grado Superior de las enseñanzas de Música.

Orden de la consellera de Educación y Cultura de 6 de octubre de 2008, de modificación de la Orden del conseller de Educación y Cultura de 1 de septiembre de 2003, por la que se establecen los aspectos generales del currículum de grado superior de las enseñanzas de música y se determina, con carácter experimental, el desarrollo curricular de los cursos que comprenden estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de les Illes Balears.

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Orden Foral 110/2010, de 1 de julio, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra.

Decreto 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música.

Resolución de 9 de julio de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establecen los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música impartidas en el Conservatorio Superior de Música "Eduardo Martínez Torner" de Oviedo, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Orden de 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula el acceso a dicho grado.

Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana.

Resolución de 14 de julio de 2011, de la Viceconsejera de educación por la que se regulan para el curso 2011-12 las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, en las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía.

Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el Plan de Estudios de las Especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León.

Sentencias de 13 y 16 de enero de 2012, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, por la que se anulan los artículos 7.1, 8, 11, 12 y la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se estableció la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. ■

Anna M. Vernia
Conservatorio Profesional de Música Mossen Francesc Peñaroja de la Vall d'Uixó. Castellón

JAQUES DALCROZE Y RUDOLF VON LABAN. Algunos datos sobre su concepción del movimiento

| **Jaques Dalcroze and Rudolf von Laban**. Some facts about his conception of the movement.

Resumen

Este artículo pretende recopilar una pequeña porción de datos relacionados con los conceptos que Dalcroze y Laban tenían a cerca del movimiento y su utilización para fines distintos. En el caso del primero se dirigían hacia la educación musical mientras que para el segundo su fundamento estaba en la danza creativa, aunque la unión principal de estos dos personajes, maestro y alumno, era la educación como fin del método dando especial relevancia al cuerpo en su concepción global. Estos dos pedagogos rompen con el concepto tradicional de enseñanza marcando caminos en sus diferentes disciplinas y apostando por un aprendizaje más activo y práctico pero sin renunciar a la teoría.

Palabras clave

Dalcroze · Laban · Movimiento · Danza · Música

Abstract

This article aims to collect a small portion of data related to the concepts that Dalcroze and Laban had about the movement and its use for other purposes. In the first case, he went to musical education, while the second was its foundation in creative dance, but the main union of these two characters, teacher and student, was education as a goal by the method, with particular relevance to the body of your overall design. These two teachers break with the traditional concept of education by marking paths in different disciplines and focusing on a more active and practical but without giving up the theory.

Keywords

Dalcroze · Laban · Movement · Dance · Music

Ya en el primer número de Artseduca nos iniciamos con la figura de Jaques Dalcroze y su importante aportación a la educación musical a través de su método pedagógico de rítmica o *eurítmica*.

El descubrimiento de Dalcroze sobre su alumnado en cuestiones de arritmia mostrándose con una conexión débil entre ritmo y gesto así como la ausencia de armonía y coordinación entre movimiento y su aplicación, le llevó a indagar las causas experimentando a través de la didáctica y la observación, planteándose incluso si estas deficiencias pudieran ser por cuestiones cerebrales *para emitir órdenes rápidas de ejecución del movimiento, transmitirlos al aparato de locomoción o inhabilidad muscular*. (Bachman, 1998 en Lombardo, 2012). Las soluciones que ofreció Dalcroze fueron la rítmica y la plástica animada dirigida *a la expresión corporal estilizada de los sentimientos y emociones musicales*.

Como dice Lombardo (2012), las teorías de Dalcroze y Laban presentan tanto afinidades como diferencias relevantes, pues en Dalcroze la música es el fundamento de la estimulación del movimiento y danza, buscando la armonía del movimiento, y en cambio para Laban la música se origina desde el movimiento rítmico del cuerpo y la improvisación, con ausencia de música desarrolla la expresión motriz, siendo fundamental el impulso del movimiento en coordinación con la voluntad, la respiración y los movimientos interiorizados de descanso y preparación. Aunque para los dos personajes la finalidad es la educación para el desarrollo de la expresividad.

En opinión de Megías (2009) Dalcroze evidenció, igual que la Psicología, la im-

portancia de la psicología del movimiento, así, su método se podría considerar como un soporte de la educación general y un medio fundamental para la educación musical, aproximando a la persona al aprendizaje de la música desde el movimiento, pues la euritmia se sirve del espacio relacionando los movimientos y desplazamientos corporales, dejando descubrir las relaciones entre energía, espacio y tiempo, además de promover el movimiento del cuerpo como consecuencia de la movilización mental.

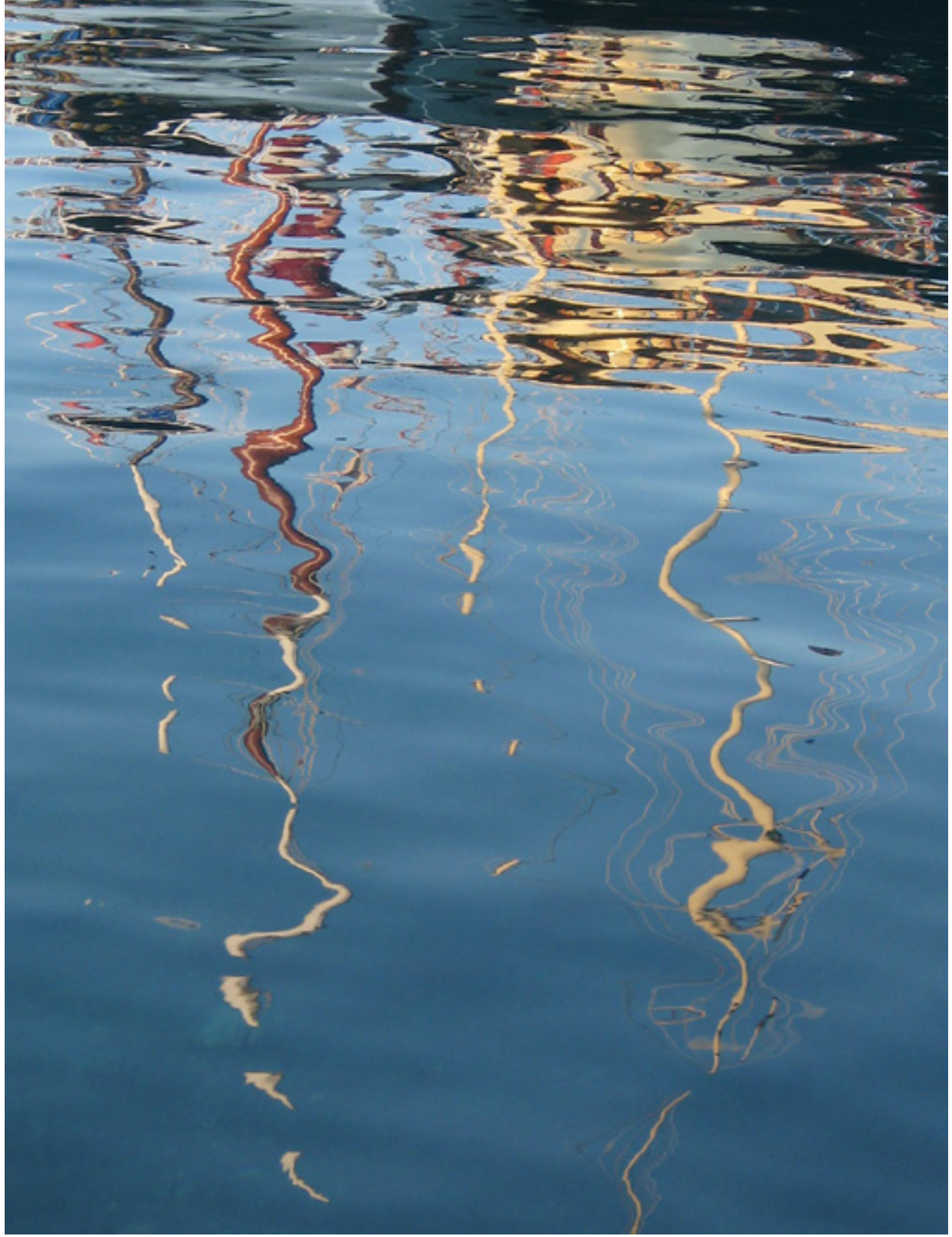
Dalcroze evidenció, igual que la Psicología, la importancia de la psicología del movimiento, así, su método se podría considerar como un soporte de la educación general y un medio fundamental para la educación musical.

Esta autora nos aporta las siguientes indicaciones sugeridos por el método de Dalcroze:

· Los ejercicios que se trabajen deben estar subordinados a las capacidades manifiestas de los alumnos y a sus posibilidades personales de expresión.

· Se debe respetar la espontaneidad del alumno a la hora de moverse y expresar.

· Toda actividad debe tener detrás una intención clara. Incluso se pueden realizar ejercicios similares, que para el docente tengan intenciones distintas y por tanto su abordaje y evaluación serán diferentes.



· La improvisación es una estrategia imprescindible a la hora de trabajar con el cuerpo y para lograr el desarrollo personal, expresivo y artístico.

· Es muy importante ayudar a cada alumno a descubrir sus posibilidades latentes, aunque presente dificultades o menos aptitudes aparentes (para la música, la danza...).

· La dinámica de clase debe buscar en ciertos momentos ejercicios de reacción (auditiva, visual, táctil,..), logrando que no se caiga en automatismos sin sentido para el alumno.

· Buscar que los alumnos analicen y tomen conciencia de su trabajo, ya que la comprensión les permitirá distanciarse de la mera copia de un modelo propuesto e interpretar sus producciones.

· Potenciar la escucha de la estimulación externa (música, ritmos, etc.) a través de todo el organismo, propiciando el uso del sentido cenestésico y orientando el análisis de dicha estimulación. Se trata de escuchar y moverse, de moverse y escuchar.

· Ayudar a percibir y responder corporalmente ante cambios de matices musicales (no solo rítmicos), como timbre, tono, intensidad...

· Ayudar al alumno a sentir que los ritmos corporales difieren espontáneamente en fuerza y en duración según el peso y el tamaño de los miembros puestos en movimiento.

· *Provocar la consciencia de la independencia de cada movimiento aislado, ejercitándolo simultáneamente con otros miembros y con otros movimientos que contrasten con él, sin sentir la influencia refleja.*

· *Enseñar a efectuar movimientos con un mínimo de energía y un máximo de eficacia, utilizando el poder dinamizante y canalizador de la música.*

· *Trabajar la respiración adecuada y consciente (en determinados momentos), teniendo en cuenta que asegura la preparación, la conclusión y la continuación de los gestos y la matización de las sensaciones y sentimientos.*

· *Potenciar que el alumno encuentre su propia forma de actuar, que no se limite a imitar formas, sino que encuentre su propia "actitud".*

Para Laban, las sucesiones de movimientos acentuados por los esfuerzo físicos, constituían la nueva danza atendiendo a las variables de *peso, espacio, tiempo y flujo*, enfrentando ésta técnica con la tradicional, considerando una nueva manera de danza escénica y danza social (Megías, 2009).

La principal preocupación de Laban fue el movimiento, a través del cual se llega a la danza y al conocimiento del mundo externo e interno, considerando la danza también como un proceso intelectual además de la conciencia emocional elementos sin los cuales el movimiento sería insignificante. En la danza creativa, que según Laban consiste en movimientos *pesado, vivido y recreado*, el discente debe aprender a utilizar la música como un diálogo creando ritmos propios y utilizando la música como soporte del movimiento y no como condicionante, así la danza creativa debe despertar la música interior del movimiento y las facultades rítmicas del cuerpo (Thamers, s/d).

Para Laban es un error considerar que el movimiento se desarrolla en el espacio entendiéndolo como un vacío, estando constituido el movimiento por dos acciones básicas, *recogimiento y expansión* (Markessinis, 1995). Este autor nos aporta la siguiente relación sobre las observaciones de Laban respecto a la relación espacio/movimiento que resumidos a continuación:

· Multitud de direcciones

· A través de nuestro cuerpo tomamos conciencia de los movimientos circulares del universo y de los ritmos poligonales de estos.

· Todo movimiento corporal pertenece a una secuencia infinita de acontecimientos.

· El movimiento es el espejo mágico del hombre, que refleja y crea la vida interior.

Tanto Dalcroze como Laban formaron a muchos bailarines y profesores de expresión corporal, con Laban desde el análisis del movimiento y con Dalcroze a partir de la relación entre música y danza. (Pérez Soto, 2008). Según Murga Castro (2009), Dalcroze ubicó su centro en Dresde a partir de las relaciones con la teoría de Laban, en el que se trabajaba el desarrollo de la musculatura desde los ejercicios rítmicos, potenciando así la sensibilidad muscular.

En cualquier caso Laban y Dalcroze creían firmemente en las posibilidades de mente y cuerpo para la educación de las diferentes disciplinas y con una metodología activa que incluyera la improvisación y la escucha activa tanto de mente como de cuerpo, por ello, en nuestra opinión, el método de Dalcroze es especialmente adecuado para la educación musical en cualquier edad y para cualquier disciplina, ya sea música o danza, pues parte de la práctica para llegar a la teoría asimilando los conceptos de manera más significativa.

Bibliografía

Lombardo, D.R. (2012). *Análisis y aplicación de la teoría de Laban y del movimiento creativo en la dirección de conjuntos instrumentales en la formación del maestro en educación musical*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo social. [En línea] en: http://uvadoc.uva.es/handle/10324/926 [Consulta: 6 de mayo de 2012]

Markessinis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid: Librería deportiva ESM

Megías, M. I. (2009) *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. Valencia: Universidad de Valencia. Servicio de publicaciones. [En línea] en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31869/Megias.pdf;jsessionid=D2236C03DF7B56D90BD0858FFE67ADD1.tdx2?sequence=1 [Consulta: 4 de abril de 2012]

Murga Castro, I. (2009). *Escenografía de la danza en la edad de plata* (1916-1936). Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación (CSIC)

Pérez Soto, C. (2008). *Proposiciones en torno a la Historia de la Danza*. Santiago de Chile: LOM

Thamers, E. (s/d). *Una concepción del movimiento y de la danza creativa: Rudolf von Laban* [En línea] en: http://www.revista-apunts.com/apunts.php?id_pagina=7&id_post=1175&lang=es [Consulta: 5 de abril de 2012] ■

Entrevista a Mª Carmen Pellicer

por Anna M. Vernia. Julio de 2012

Mª Carmen Pellicer es Catedrática de la Escuela Universitaria del Departamento de Educación en el Área de Didáctica de la Expresión Plástica y directora del mismo. Tiene una larga trayectoria dedicada a la Universitat Jaume I en diferentes ámbitos:

Directora del Departamento de Educación desde el 1 de Febrero de 2006. Coordinadora de Doctorado del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón, hasta el 1 de Febrero de 2006. Directora del Plan Estratégico del Dep. de Educación desde Noviembre de 2002. Coordinador de la Subcomissió d'Especialitat del Màster Universitari en Professor d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes. Ha formado parte de numerosas comisiones tribunales y concursos de la universidad. Ha participado en Comités Científicos nacionales e internacionales. Ha impartido ponencias, cursos de especialización didáctica. Imparte su docencia en Didáctica de la Expresión Plástica desde 1977 en la UJI.

En 1994, en la convocatoria de Premios Nacionales a la Investigación e Innovación Educativa del Ministerio de Educación obtuvo una Mención de Honor por el trabajo: *"Diferencias de organización espacial entre los dibujos de niños zurdos y diestros"*.

Autora del libro: *Los dibujos de los zurdos*. Percepción y lateralidad. Publicado por la Universitat Jaume I.

Ha participado en diversos Proyectos de Investigación entre los que destacamos los de los últimos años, desde 2008 a 2012, relacionando la imagen con la música junto con la profesora Amparo Porta como investigadora principal.

Anna M. Vernia

¿Educación en las Artes, Educación para las Artes o Educación con las Artes?

Mª Carmen Pellicer

Educación en las Artes. Es la tendencia que más se contempla actualmente, sobre todo desde la perspectiva de la investigación artística de las artes visuales. La educación artística es necesaria, estamos inmersos en un mundo muy visual y en un contexto de cambios permanentes, es un reto que nuestra área tiene que asumir, de hecho ya ha sido asumido en numerosos sectores y aunque se han hecho muchos avances en este sentido, todavía queda mucho por hacer.

El Área de Didáctica de la Expresión Plástica en las Facultades de Bellas Artes está haciendo un trabajo admirable que repercute en todos los niveles educativos obligatorios, sobre todo en la Enseñanzas Medias. También en las Facultades de Educación, dicha área, está realizando esfuerzos importantes que inciden más en las enseñanzas básicas como Infantil y Primaria. Son muchos y muy variados los aspectos que hay que investigar en educación en las artes visuales y eso significa un profundo conocimiento de la materia, del contexto, del alumnado al que va dirigido, de los planes de estudios y un largo etc., que nos obliga a seleccionar lo que creemos más conveniente para cada situación.

Todo esto trasladado al entorno educativo en cualquiera de los niveles que nos afectan significa un trabajo inmenso. La realidad es que actualmente diferentes conceptos de lo que es la educación artística conviven sin ningún problema aparente, prácticas de mitad del siglo XX junto con otras de principios del XXI se mezclan sin tener una relación bien definida. Bueno en eso estamos, caminando hacia un nuevo imaginario en la educación artística.

AV. En tu libro *Los dibujos de los zurdo: percepción y lateralidad*, en el que abordas importancia la organización cerebral y el trabajo de los dos hemisferios, explicas que el pensamiento completo necesita de ambos hemisferios trabajando de forma coordinada, tal y como se trabaja en música. En este sentido, una vez más las artes quedan integradas. ¿Cuál es tu opinión al respecto?

CP. Mi opinión actual es la misma que se refleja en mi libro pero el hecho de que tanto las artes visuales como la música necesiten la coordinación de ambos hemisferios no significa que esta se produzca de la misma forma. Los seres humanos somos muy complejos y las condiciones de vida también nos modulan de diferentes maneras. El estudio que realicé sobre la percepción de la imagen se centra en los aspectos que influyen en la percepción y representación de las imágenes en función de la lateralidad. La capacidad del cerebro para relacionar los conocimientos más dispares es la que, a mi modo de ver, deberíamos aprovechar más. La educación puede y debe potenciar esa capacidad pero creo que es en las artes, en la imagen, donde esta relación se produce con más frecuencia por disfrutar de cierto grado de libertad en nuestros planteamientos.

Estudiantes trabajando en el aula de la UJI. Fuente: Mª Carmen Pellicer

Estudiantes durante una visita al EAC de Castellón (Espai d'Art Contemporani)
Fuente: Mª Carmen Pellicer

Además estamos acostumbrados a percibir imagen y música de forma integrada en muchas situaciones, de modo que la capacidad de relacionarlas está ya automatizada. En un proyecto de investigación en el que participo realizamos una prueba a un grupo de expertos, en la cual teníamos que analizar las imágenes de un video sobre un programa infantil. Primero lo visualizaron completo, música e imagen, luego sin la música. Las respuestas sobre las características de la imagen que queríamos analizar fueron diferentes en aspectos concretos: para el análisis de las formas prefirieron la visualización sin música y en algunos ítems más globales se decantaron por la visualización completa, música e imagen. Tenemos que obtener todavía más datos pero en principio estas apreciaciones nos han parecido muy interesantes.

AV. En la actualidad nos encaminamos hacia una educación artística completa, integral. ¿Se puede educar de manera integral en las artes o más bien lo que se hace es impartir las materias por separado pero aplicándose a un mismo individuo?

CP. Claro que se puede, pero se necesita más preparación que por separado o una coordinación profunda. De todas formas tendríamos que distinguir entre diferentes ámbitos. En muchos aspectos de la educación infantil esto ya se produce. En educación primaria es diferente, la diplomatura de Maestro nunca ha tenido la especialidad de Educación Artística como Música y Educación Física, y en los grados tampoco se contempla ningún tipo de especialización oficial en este sentido. Sin embargo el alumnado sí es consciente de la importancia que tienen las Artes Visuales en la escuela, sus expectativas de aprendizaje deberían ser tenidas en cuenta, y aprovechan las oportunidades que se les brindan para ampliar un poco su formación. Luego en el ámbito escolar la realidad exige una previsión de contenidos en cada una de las materias y al tener una formación limitada en esta materia es difícil que el profesorado de primaria centre su atención en ella.

La capacidad del cerebro para relacionar los conocimientos más dispares es la que, a mi modo de ver, deberíamos aprovechar más. La educación puede y debe potenciar esa capacidad pero creo que es en las artes, en la imagen, donde esta relación se produce con más frecuencia.

AV. ¿Debería ser un mismo docente quien educara de manera integral en las artes y por tanto debería formarse en ello o mejor que los docentes de diferentes materias artísticas establezcan una coordinación para la educación integral de las artes?

CP. De alguna manera creo que ya he contestado a esa pregunta en la respuesta anterior. Evidentemente la coordinación entre docentes de diferentes materias artísticas es básica para poder educar de manera integral en las artes. Tienen muchos planteamientos comunes que pueden servir como punto de inicio y a la vez el contexto en el que vivimos facilita esta integración. Esto nos lleva nuevamente a la investigación, necesitamos un profesorado reflexivo e investigador, que observe, reflexione y experimente en las aulas junto con otros docentes con inquietudes similares.

AV. Volviendo al libro mencionado anteriormente, habla del desarrollo psicomotriz, ¿cree que la música podría ser una estrategia para contribuir al trabajo de los diferentes elementos motrices que se trabajan en las artes plásticas?

CP. Claro que sí, hace ya tiempo que la música acompaña a las artes plásticas en las aulas, se representan imágenes sugeridas por la música, se trabaja el trazo, se experimenta con movimientos sugeridos por los objetos sonoros, el ritmo, etc. Pero como ya indicaba anteriormente hay mucho que investigar, conocer porqué y como se producen determinadas asociaciones, cual conviene potenciar y cómo integrarla, hacer las cosas de un modo más consciente.

AV. Se habla mucho del beneficio de la música o el movimiento para la calidad de vida, en su opinión, ¿qué beneficios en este sentido aportarían las artes plásticas?

CP. La lista sería interminable. Nos encontramos en un mundo invadido por imágenes de todo tipo ante las que nos encontramos, en muchas ocasiones, indefensos. Aprender a valorarlas, saber porqué nos atraen tanto, distinguir sus mensajes ocultos, separar las que nos interesan de las que no nos aportan nada positivo, etc. Todo esto necesita un aprendizaje, sin él la imagen penetra sin barreras conscientes y nos pueden hacer disfrutar pero también perjudicar. Cuando mis estudiantes aprenden a

poner las imágenes bajo sospecha y descubren en ellas aspectos que antes no veían se produce un antes y un después. Valoran las imágenes de otra forma, las entienden, las realizan y las disfrutan o rechazan con más intensidad. Y lo que es más importante se despierta el interés por aprender. Creo que esto es importante para su formación y su calidad de vida.

AV. ¿Cómo ve la Educación Artística en la actualidad?

CP. Veo la Educación Artística, la Educación en la Imagen con una proyección de futuro inmensa. Se está investigando mucho, en nuestro país hay magníficos investigadores desde hace ya más de una década que han revitalizado un área que se había refugiado en "la cultura de la queja". Para que los avances se reflejen en el día a día de la educación hace falta que se produzcan cambios y estos cambios se están produciendo, sobre todo a partir de secundaria donde la docencia se imparte por especialistas. En primaria es más complicado porque su profesorado tiene que ser "especialista" en todo y hay que conseguir condensar saberes de manera que conozcan la esencia de cada uno para poder integrarlos. Soy optimista en cuanto a los profesionales del área, se están esforzando mucho y con resultados esperanzadores, pero no lo soy tanto en lo que se refiere a la consideración oficial. Por mucho que se insista en la importancia de la educación artística si se le asigna un espacio tan reducido en el currículo difícilmente se pueden alcanzar los objetivos que se proponen. Las horas asignadas se reducen una y otra vez, son demasiado escasas para poder hacer visible todo lo que se está haciendo.

AV. ¿Puede ser la formación Artística una alternativa laboral además de una vocación o simplemente complementa al espacio de ocio?

CP. Es ya una alternativa, la formación artística es muy necesaria en el mundo laboral en el sentido más amplio. Voy a trasladar un texto en el que se resumen las posibilidades laborales de los licenciados o graduados en Bellas Artes: ***"El licenciado en Bellas Artes se puede especializar en diversas líneas: dibujo, pintura, escultura, restauración, teoría e historia del arte, audiovisual, gráfica y diseño. Esta diversificación curricular amplía las opciones de empleo y permite diferentes aplicaciones profesionales como son la creación visual y artística (artista plástico en todas las técnicas y medios creativos); creativo en el ámbito audiovisual y de las nuevas tecnologías (diseño web y multimedia); experto cultural, asesoría y dirección artísticas; ilustrador, animación y cómic; editor artístico y de materiales de difusión de arte; diseñador de ambientes y exposiciones, montaje de exposiciones o instalaciones artísticas, proyectos escenográficos y diseño efímero; diseño específico para el sector de ocio y turismo, y para la construcción de parques temáticos, y restauración y conservación del patrimonio histórico-artístico"***. Además de la educación y la propia producción de obra artística en cualquiera de los ámbitos señalados. Yo añadiría unos cuantos más pero ya es suficiente para comprender que las posibilidades laborales en este ámbito son muchas y muy variadas.

Gracias Anna por ofrecerme la oportunidad de colaborar en esta revista a la que deseo lo mejor. ■

Entrevista a Amparo Porta

por Anna M. Vernia. Julio de 2012

Profesora Titular de Universidad en la Universidad Jaime I. Castellón. Departamento de Educación. Área de Didáctica de la Expresión Musical. Doctora en Teoría de los Lenguajes. U. Valencia 1996. Licenciada en Pedagogía, Máster en Comunicación y Periodismo. Realizó sus estudios musicales en el Conservatorio Superior de Música de Valencia. Directora de los conciertos para escolares del Palau de la Música de Valencia 1987-1992.

Autora de diferentes conciertos audiovisuales y varios libros, entre ellos *El metrónomo pulsional del rey león* y *Músicas públicas, escuchas privadas*. Ha participado en diferentes libros colectivos como: *Estudios de Audiovisión II y III*. Edit por U. LANUS. Buenos Aires, *Comunicación y Música II. Tecnologías y Audiencias*. *UOC Press* 2008 así como en *La banda sonora de la televisión infantil. Entre la globalización y la diversidad cultural* Ed por UNIRÍO. 2008 y, recientemente, en *Qué escuchan los niños en la televisión*. 2010, siendo coordinadora de la edición de estos dos últimos. Es autora de numerosos artículos en el campo de la Didáctica de la Música y la Comunicación Audiovisual. Ha participado como ponente en Talleres y Congresos nacionales e internacionales en el campo de la Educación Musical, la Comunicación Audiovisual y la Etnomusicología.

Actualmente dirige un equipo internacional de 25 investigadores que trabajan en diferentes proyectos sobre el impacto de las bandas sonoras de la televisión infantil en la escucha, la memoria colectiva y el patrimonio cultural. Es cooordinadora del grupo de investigación Hábitat sonoro. Música, imagen y significado de la UJI.

Anna M. Vernia (AV) Actualmente la educación musical está sufriendo muchos recortes, aunque todos sabemos la importancia de la música en la educación integral de la persona. También la universidad ha sufrido estos cambios. ¿Cuál es su opinión al respecto?

Amparo Porta (AP) Este tema es de máxima actualidad, las áreas expresivas de la educación están sufriendo una merma constante en sus posiciones desde hace años. La mirada de la educación formal hacia perfiles neoliberales es más que manifiesta y, desde su óptica, la música queda en un lugar interesante pero no imprescindible, además, en la sociedad de la información, el currículum gestiona el conocimiento todavía como un breviario del saber con capacidad limitada. Todo ello tiene como consecuencia la tendencia a incrementar las habilidades instrumentales en detrimento de las expresivas.

¿Por qué se recorta? Sencillamente porque no se le ve la utilidad. Sin embargo la educación como servicio público y bien social, no se mide en términos de utilidad. Creo, sinceramente, que es difícil encontrar el valor que tiene la música en la educación en los niveles elementales y obligatorios por este camino, y además la unidad de medida está equivocada. Sin embargo, si ampliamos el campo y miramos el aprendizaje elemental y obligatorio en su conjunto, vemos como incluso con esta vara de medir, la falta de música supone una merma importante en la educación del ciudadano. La primera es porque el aprendizaje no se produce aislado por áreas de conocimiento, y los beneficios para la educación se han de medir por sus avances y posibilidades de ser transferidos a la vida cotidiana, profesional y científica.

La expresión es el vehículo idóneo para ello, permite al niño dialogar con su entorno sonoro, sentirse su dueño desarrollando acciones y tomando decisiones para construir su pensamiento sonoro, y de esta forma operar con el mundo real para expresarlo, conocerlo y transformarlo.

La segunda es que para establecer un contacto activo con el mundo hace falta de la experiencia, pero no sólo con lo que hay, sino con lo que es posible, para permitir la innovación y el avance, especialmente, en una sociedad en crisis como la nuestra. La expresión es el vehículo idóneo para ello, permite al niño dialogar con su entorno sonoro, sentirse su dueño desarrollando acciones y tomando decisiones para construir su pensamiento sonoro, y de esta forma operar con el mundo real para expresarlo, conocerlo y transformarlo. Pero esto no es nada nuevo, esta una de las grandes aportaciones de Piaget, que actualmente siguen en la trastienda de muchos currículos educativos de las etapas infantil y primaria. El tercero es que la música guarda relación y tiene influencia en el mundo de los valores y la identificación, tanto personal como entre grupos de iguales, por ello es importante que los niños y jóvenes comprendan su lenguaje y efectos para establecer una ofensiva con los grandes medios del ocio infantil y juvenil, donde actualmente son una presa codiciada por ser sólo consumidores y tener un sentido crítico bajo. El cuarto es que el "homo faber" que mencionaba Elliot W Eisner, puede construir su pequeño mundo sonoro y hacerse así sensible al entorno que le rodea, en el que deja de ser un espectador para convertirse en un agente activo. El quinto es que en múltiples ocasiones la música proporciona una segunda oportunidad en situaciones escolares de fracaso, discriminación y competitividad. En sexto lugar diríamos que la música proporciona instrumentos para la cooperación de forma privilegiada. Ninguna canción, pieza instrumental, coreografía, expresión al través del movimiento es posible sin la participación, sólo juntos logran lo que no es posible por separado. En septimo lugar diríamos que permite ampliar la comunicación hacia un lenguaje envolvente que combina, seguramente como ningún otro, el espacio de las emociones, de la inteligencia, de la medida, el orden y la memoria por medio del ritmo, las leyes tonales y las estructuras formales. El último sería que a través de ella la interculturalidad, la memoria histórica y el patrimonio toma forma de canciones, espacios compartidos y lenguajes sin barreras. Para terminar diríamos que permite acceder a la belleza, siempre intangible e inmaterial, y también al más terrenal de los espacios cotidianos, los grandes medios de comunicación de masas, para entenderlos y operar con ellos.

AV Su preocupación por la formación de futuros maestros le ha llevado a diferentes trabajos de investigación. ¿Están los futuros maestros preparados para investigar en el aula?

AP En nuestra profesión la palabra preparado siempre nos pilla por sorpresa. Nunca se está preparado, por eso es una profesion tan apasionante y vocacional. Aquel que quiera tener todas las respuestas como situación de partida, nunca será un buen maestro porque nuestro oficio parte del diálogo con el medio y no existe fuera de él. Los principios de Bolonia establecieron una de sus mejores bases al hablar de educación para toda la vida. Hoy más que nunca es imposible recoger en un currículo, que siempre es un minúsculo vaciado de los valores culturales de la sociedad, lo que se debe aprender. Por ello la estrategia de selección ha cambiado, hablamos de competencias, y casi todas ellas atraviesan las fronteras de las áreas de conocimiento. En los planes de estudio actuales, una parte importante de la acción docente son las simulaciones y recreaciones como son los talleres, el trabajo por proyectos, las actividades interdisciplinares, los supuestos, los trabajos en equipo y las prácticas en los centros escolares. Sin embargo, esto sólo es empezar, un buen maestro nunca termina su formación cuando adquiere el título, entonces empieza el desarrollo y enriquecimiento profesional que no terminará nunca. La propia universidad ofrece estudios de postgrado y doctorado cuyo perfil es profesionalizar e investigador, y dentro de este último aparece la investigación como una opción de mejora de la actividad docente. Pero no es la única, antes que ella, los centros de profesores, asociaciones de profesores y escuelas de música han ofrecido, y lo siguen haciendo, numerosos cursos de formación, así como espacios de encuentro entre profesores. En cuanto a las tareas investigadoras dentro del aula, los principios de la investigación-acción son algunos de los procedimientos más interesantes para desarrollarlas. Se trata de crear estrategias para retos y problemas concretos surgidos en los espacios de la proximidad, pieza de toque de la educación contemporánea. Y el objetivo de todo ello es buscar la máxima

significatividad y sentido para el alumno en la educación musical de hoy.

AV Entre sus investigaciones se encuentra un punto destacado las bandas sonoras y su vinculación con la educación de la infancia. ¿Por qué es importante su estudio?

AP La música tiene sentido en la educación porque se accede a ella por inmersión, forma parte del hábitat y dispone de su propio lenguaje con el que es capaz de establecer un diálogo entre los elementos de la propia cultura y de otras. La música ocupa un lugar destacado en la llamada era digital. El lugar donde el niño vive tiene música, diríamos que mucha música, y no toda ella procede de la experiencia directa ni de los contenidos que proporciona la escuela. Nuestra época proporciona al niño un entorno sonoro muy potente a través de los medios audiovisuales. Su competencia con la escuela es muy desequilibrada porque la media de tiempo que ese pequeño espectador de fondo pasa ante la televisión es de 3,5 horas al día. Parece evidente que tendremos que explorar el medio para conocer cuáles son los contenidos que aporta y los efectos que produce esa parte del hábitat recortado con forma de ventana parpadeante, que puede que no sea el más próximo pero si el más extenso y continuado en su vida cotidiana.

A través de la televisión el niño accede a un mundo de representacion del entorno sonoro, muchas veces anterior a la propia experiencia. Todo ello, con vinculaciones con los valores y el patrimonio borrosos y muy poco cuestionados desde la mirada crítica de la educación. Su influencia es importante en el proceso de construccion del conocimiento, siempre de origen social y que se construye no con lo que quisiéramos, si no con lo que hay. La banda sonora de la televisión es un fenómeno poliédrico que permite el acceso a espacios reservados por distancia geográfica o temporal, integra varios lenguajes y puede servir de modelo, aprendizaje y entretenimiento. También permite el encuentro con otros instrumentos, formas de cantar, experiencias cooperativas a través de la música y un largo etcétera. Y, finalmente, la televisión y su banda sonora permiten jugar con el tiempo, uno de los grandes retos con los que se enfrenta el niño y que hoy en día aparece altamente secuenciado, fragmentado y editado, y que dicho sea de paso, tiene en la música un enorme aliado por propia definición, siguiendo a Boulez, de ser sonido en el tiempo.

AV ¿Puede o debe existir una Televisión Educativa?

AP La televisión siempre es educativa, aunque no se lo proponga. Por ello es importante desde la producción audiovisual ofrecer una televisión de calidad que utilice contenidos y espacios para la anticipación y el desarrollo personal y cultural; y desde la educación asumir la responsabilidad de enseñar a leer en sus nuevos textos, proponerlos y recrearlos. Existen formas muy interesantes para todo ello, como las sonorizaciones de secuencias en movimiento e imágenes fijas, y las creaciones audiovisuales a partir de la escucha de la música. De esa forma, y enlazándolo con la primera pregunta, la caja mágica, dejará de serlo para convertirse en un espacio cuyas claves son conocidas o investigadas como objetivos educativos, es entonces cuando la magia desaparece y queda el entretenimiento, el juego y el aprendizaje.

AV Unas de las vía más importantes para difundir las investigaciones son las revistas científicas. Recientemente ha organizado un Seminario dirigido hacia las publicaciones de impacto.

Seminario de investigación y Escritura científica de Didáctica de la Música, las Artes Visuales y Humanidades. Universidad de Castellón. Fuente: Amparo Porta

AP El objetivo del seminario era dar visibilidad a las áreas expresivas de la educación superior. Esta visibilidad pasa por encontrar fórmulas de encuentro y vías de difusión que permitan el diálogo y el avance. A partir de estos principios el seminario *Seminario de investigación y Escritura científica de Didáctica de la Música, las Artes Visuales y Humanidades* ha sido un foro de aprendizaje, encuentro y debate. La parte de aprendizaje respondía a ¿cómo hacer comprensible y visible nuestro trabajo en la Didáctica de la Música y resto de áreas expresivas? Para ello preparamos una estructura lo más didáctica posible que respondiera a estos principios. El procedimiento fue sencillo, tomamos un artículo científico como modelo y buscamos expertos por pares que nos hablaran sobre cada uno de los apartados, desde la teoría (el qué) y también desde la práctica (el cómo). La parte del encuentro correspondiente a las vías de difusión respondía a: ¿Cuál es la oferta de que disponemos para hacer visible nuestra investigación en Didáctica de la Música y las Artes Visuales? Este fue el motivo de la invitación a nueve editores de revistas científicas para que nos explicaran cuales eran sus líneas editoriales y que esperaban de los autores para aceptar los artículos en sus revistas. Y, a la inversa, cuales son las caraterísticas de los artículos de la Didáctica de la Música y las Artes Visuales y qué elementos distintivos deben tener que ser tenidos en cuenta para su difusión en la comunidad científica.

Se establecieron debates, y conversaciones entre todos nosotros, fue muy interesante. Creo que aprendimos, disfrutamos juntos, hicimos nuevos amigos y desde luego nuevos colegas. Los e-mails corrieron como la pólvora y todos quedamos emplazados para futuros eventos que sin duda no tardarán en llegar. Porque lo que demostró el seminario es que era necesario y que nos ha sabido a poco.

AV En dicho Seminario se contó, además de con importantes personas del ámbito de la Educación Artística como el Dr. Álvaro Zaldívar y D. Manuel Tomás, con diferentes representantes a nivel internacional, de destacadas publicaciones, como Angharad Valdivia, Cameron McCarthy, Ignacio Aguaded, Pascual Pastor, Ricard Huerta, Manuel Hernández, Maravillas Díaz, Manuel Angulo López-Casero, Jesús Tejada y una servidora. ¿A qué conclusiones se pudieron llegar con las diferentes intervenciones?

AP Enlazando con la pregunta anterior te diré que la principal conclusión fue constatar su necesidad. Pero hubo muchas más, las más importantes, seguramente pertenecen al terreno de lo privado, fueron los pequeños o grandes hallazgos que hicimos cada uno, porque se trataba de eso. Y, también de formular preguntas que nos invitaban a vernos de nuevo e intentar resolverlas juntos. Para mi las conclusiones más importantes son que la Didáctica de la Música y las Artes Visuales tienen un lenguaje propio que une la vertiente emocional, expresiva y cognitiva que las hace ser un balón de oxígeno en la sociedad neoliberal en la que vivimos como comenté al principio. Pero unido a ello, y sin posibilidad de separación, esa misma condición hace que maneje aspectos del conocimiento no reconocibles siempre por el resto de áreas. Por esta razón los trabajos muchas veces quedan en tierrra de nadie, o fuera de las líneas editoriales genéricas de la educación. Y a su vez, no hemos aprendido a encontrar las claves que nos conectan de forma fluida con el resto del saber científico. Este es el gran reto, porque hablamos de un aprendizaje doble, desde los autores, aprender las técnicas de escritura científica que permitan incorporar nuestros textos, y esta responsabilidad es nuestra. No podemos usar un lenguaje paralelo, tenemos que integrarlo en la senda del saber, porque sólo si estamos en el sendero, tendremos presencia. Y, desde los agentes activos de la difusión, en este caso las revistas, buscar sistemas de valoración por medio de expertos en educacion de las materias artísticas que eviten la dificultad de encontrar revistas (especialmente en España) que se hagan eco de nuestros trabajos. Porque el objetivo es claro y la finalidad necesaria, la visibilidad y difusión científica de trabajos sobre la expresión musical y artística en la educación.

Ricard Huerta, Ignacio Aguaded, Amparo Porta y Mª Carmen Pellicer
Fuente: Amparo Porta

AV Estos eventos suponen un largo e importante trabajo de organización. ¿Por qué es relevante este evento?

AP El seminario ha tenido un periodo de preparación de un año. Nació, como muchas cosas en la universidad, de una idea que fue tomando forma poco a poco. Por un sistema de contagio progresivo nos fuimos encontrando personas, primero, y departamentos, decanato y vicerrectorados de varias universidades, después. Comenzando, naturalmente por la Universitat Jaume I quien apoyo desde el primer momento la idea desde el Departamento de Educación, la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, el Vicerrectorado de Investigación y el de Cultura junto al Instituto de Innovación y Creatividad de la Universidad de Valencia.

La acogida fue excelente e importante para todos nosotros, porque cubrirmos nuestro objetivo y el diálogo nos hizo crecer, constatando que tenemos que apoyarnos unos en otros para conseguir avanzar juntos, y así llegar más lejos.

AV Calidad educativa-investigación elementos inseparables que deben estar en el aula y que necesitan de soportes para la difusión como son las publicaciones. Usted que conoce el marco en otros países, ¿Estamos bien o nos queda mucho camino que recorrer?

AP España ha tomado una opción educativa que no favorece la educación musical. Todos los paises no forman parte de la misma opción, incluso dentro de la unión europea. Nuestra posición en el currículo formal de la educación obligatoria es muy joven, nació con la LOGSE en la que se llevó a término la renovación educativa que España tenía pendiente desde hacía muchos años, y en ella se creó el perfil del especialista. Sin embargo esta posición de partida no ha sido la misma en el resto de paises europeos porque su renovación, en la gran mayoría de los casos, la habían hecho mucho antes. Por ello esta marcha atrás en nuestro sistema nos afecta más que a otros, porque nuestra situación es más frágil y reciente. Siempre me ha gustado mucho el concepto pedagógico de discriminación positiva. Según el, si a partir de una situación de desigualdad en origen se ofrecen las mismas medidas para todos en aras de la igualdad de oportunidades, la discriminación no sólo se mantiene sino que aumenta porque la diferente posición inicial, por un lado hace que la distancia no se supere, y por otro, que las vías de participación mientras el recorrido está activo, ayudan a los que tienen una posición más fortalecida, quedando el resto rezagado. La situación de la educación musical en Europa, aun teniendo un marco legislativo general consensuado, no es la misma, la cultura musical de cada país, su valoración y posición en el currículo actúan como determinantes.

En cuanto a la investigación creo que intervienen tres factores. En primer lugar se trata de materias jóvenes, con poco bagaje, en segundo lugar sus lenguajes y forma de expresión propia hacen que queden a veces en situación de aislamiento. Y en tercer lugar y más importante, como hemos dicho, tenemos que utilizar los instrumentos y metodologías de análisis y la difusión científica necesarios para que nuestras áreas sean escuchadas, valoradas y puestas en el diálogo y debate de la ciencia. En último término diríamos que las revistas musicales son actualmente el vehículo de la difusión cientifica. Las más reconocidas tienen formas de acceso restringido, reciben artículos acordes con las temáticas de sus líneas editoriales, que ellos mismos establecen, y tienen sistemas de valoración por pares ciegos, y con todo ello rechazan una media del 85% de los artículos que reciben. Por último, el sistema evaluador del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tiene como modelo los sistemas anglosajones y sus bases de datos de impacto, especialmente norteamericanas, nacidas de las ciencias experimentales en las que dominan los procesos metodológicos cuantitativos, cuyo estilo se ha impuesto al mundo. Las ciencias humanas tienen mucha menos cabida en ellos, sus sistemas de análisis son preferentemente cualitativos y a todo ello se añade, la necesidad de aprender formas de escritura clara, concisa y con los objetivos muy bien delimitados para que puedan seguir el proceso de selección, soporten el peso de la traducción y sean valorados positivamente por las revistas extranjeras.

AV Gracias por su colaboración y compartir sus conocimientos con nosotros. ■

Dr. José María Peñalver Vilar
Universitat Jaume I de Castellón. Departamento de Educación. Área de Música.
penalver@uji.es

Sistemas de notación musical alternativos (II)

Una aproximación a la grafía del ritmo duracional

| **Alternative systems of musical notation (II)**: An approach to the spelling of rhythm durational

Resumen

La adquisición de los conocimientos, destrezas y habilidades relacionadas con la lectura y la escritura de la música implica un grado de dificultad considerable. Los enfoques tradicionales de la enseñanza musical se dirigen hacia el conocimiento de los símbolos de la notación musical occidental. Su finalidad es que el alumno pueda emplear, de modo preciso y eficaz, un sistema específico y extendido universalmente para descifrar partituras o anotar ideas musicales inventadas o escuchadas. Sin embargo, consideramos interesante y efectivo el empleo de grafías alternativas, como paso intermedio, antes de presentar el ritmo y la métrica mediante la notación convencional. La práctica de estos sistemas es muy apropiada para el aprendizaje de la música en la etapa infantil y primaria, se adapta al nivel y al desarrollo psicoevolutivo del niño y potencia su motivación e interés. Iniciamos bajo este título una serie de propuestas didácticas de iniciación musical para la escuela.

Palabras clave
Educación musical · Ritmo y métrica · Sistemas de notación alternativa

Abstract

The acquisition of knowledge, skills and abilities related to the reading and writing of music implies a degree of considerable difficulty. Traditional approaches to music education are directed toward the knowledge of western music notation symbols. Its aim is that the student can used, so precise and effective, a system specific and extended universally decrypted scores or score musical ideas invented or heard. However, we consider interesting and effective use of alternative spellings, as an intermediate step, before presenting the pace and the metric through conventional notation. The practice of these systems is well suited for learning music in the pre-school and primary stage, adapts to the level and "psychoevolutive" of the child development and enhances their motivation and interest. Under this heading, we started a series of didactic proposals for musical initiation school.

Keywords
Music education · Rhythm and meter · Alternative notation systems

Introducción

Entendemos por notación musical el conjunto de signos que tienen por objeto representar gráficamente una realidad sonora que, más tarde, es susceptible de poderse ejecutar, reproducir o interpretar. La notación ha permitido perpetuar la música, sin embargo, ha experimentado multitud de modificaciones a lo largo del tiempo desde la notación babilónica para el instrumentista de lira, la notación alfabética griega para el ejecutante de aulos, la escritura neumática en el repertorio gregoriano, la notación cuadrada, la notación guidoniana, la notación diastemática aquitana, la notación mensural que supuso un avance en torno al ritmo y la duración del sonido, el sistema de compases y la evolución de la pauta musical hasta alcanzar el pentagrama y el actual código universal. Así pues, hoy por hoy, una pieza musical puede ser leída, interpretada y difundida por todo el mundo siempre y cuando se ciña al sistema de escritura basado en el sistema musical occidental. La lectura musical es requisito para un aprendizaje musical serio y ortodoxo, en una enseñanza formal son pocas las instituciones en el mundo que enseñan música exclusivamente de oído. Desde el primer año de entrenamiento, básicamente, lo primero que se enseña y se inculca es la lectura y escritura musical. Por analogía con la educación humanística lo primero que se nos enseña en la escuela es a leer y escribir en nuestro propio idioma pues de otro modo sería imposible avanzar en el resto de las áreas de nuestra educación. Concretamente, en cuanto a la lecto-escritura, el objetivo principal del proceso de alfabetización musical es establecer una asociación entre la percepción auditiva y su representación gráfica o visual que permitirá, más adelante, comprender y dominar un código específico de notación musical.

La lectura musical es requisito para un aprendizaje musical serio y ortodoxo, en una enseñanza formal son pocas las instituciones en el mundo que enseñan música exclusivamente de oído.

No obstante, se plantean las siguientes cuestiones: ¿Es apropiado emplear el sistema de notación convencional desde el principio, es decir, desde la etapa de iniciación? ¿Interesan otros medios de representación gráfica? ¿Se pueden practicar otros sistemas que reemplacen y renueven, en parte, algunos aspectos de la escritura tradicional, el código musical más extendido en Occidente? Mi curiosidad, y el interés en ofrecer nuevas propuestas didácticas, me llevó a diseñar o presentar con un nuevo enfoque recursos alternativos para la notación rítmica que permitían facilitar la lecto-escritura, favorecían la asociación entre el sonido y su representación gráfica y la comprensión del lenguaje musical.

Notación alternativa del ritmo musical

Ritmo duracional o cuantitativo. Aproximación a las figuras de nota

Denominamos de este modo al ritmo constante y regular cuya característica es la combinación y diferenciación de sonidos de distinta duración. Es cierto que en la iniciación musical se practica la sensibilización rítmica a través de la discriminación auditiva y la práctica de diversas acentuaciones. En la escritura convencional la métrica hace uso de las figuras de nota y silencio para representar un sistema proporcional de duraciones del sonido. Para superar las dificultades de escritura que presentan dichos modelos se plantea la siguiente notación alternativa que, por su sencillez y claridad, permite trabajar de modo exclusivo los aspectos rítmicos relacionados con la duración.

Leyenda:

| Pulsación, 1º orden de subdivisión del tiempo

| 2º orden de subdivisión

| 3º orden de subdivisón

Tiempo relativo:

Pulsación:

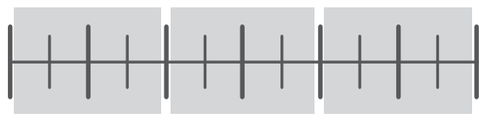
Subdivisión de la pulsación:

a) 2º orden de subdivisión de la pulsación:

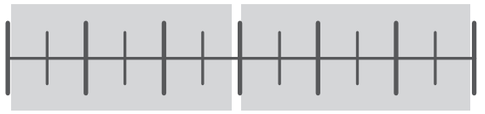
b) 3er orden de subdivisión de la pulsación:

Agrupamiento de pulsaciones por la duración:

a) Suma de pulsaciones binaria (grupos de 2):

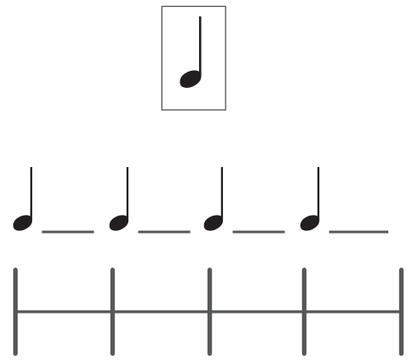


b) Suma de pulsaciones ternaria (grupos de 3):



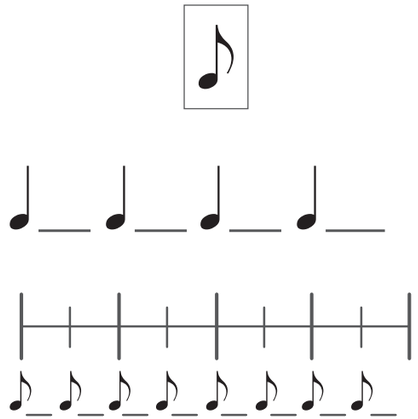
Al igual que en el ejemplo anterior, el tiempo relativo depende de la velocidad de ejecución y lo medimos en pulsaciones. Partimos de la negra como referencia para iniciar a la métrica. De este modo, el sistema alternativo anterior va asociándose progresivamente a los signos gráficos convencionales.

La pulsación puede representarse en primer lugar por la negra:

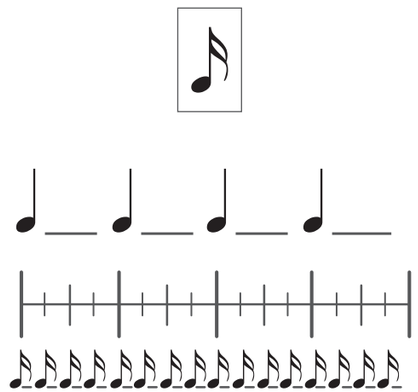


Obtenemos el resto de figuras de nota por la subdivisión o la suma de pulsaciones:

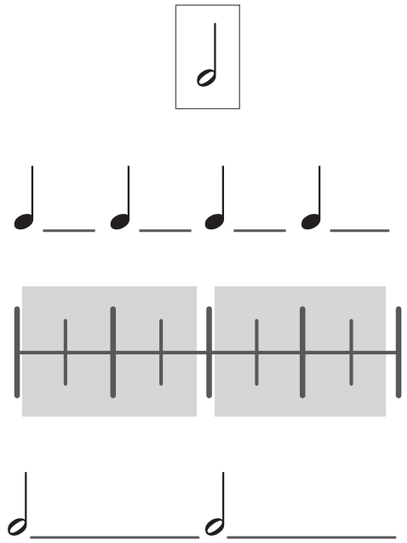
a) La *corchea* o 2º orden de subdivisión de la pulsación:



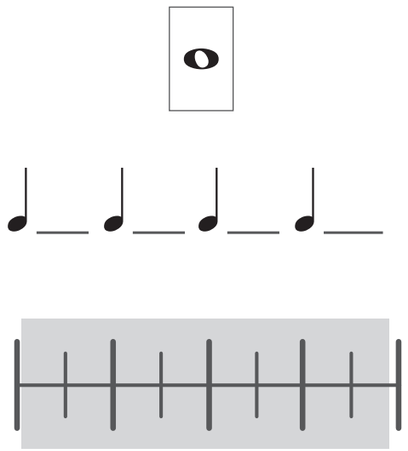
b) La semicorchea o 3er orden de subdivisión de la pulsación:



c) Obtenemos la blanca como suma de 2 pulsaciones:



d) Obtenemos la redonda como suma de 4 pulsaciones:

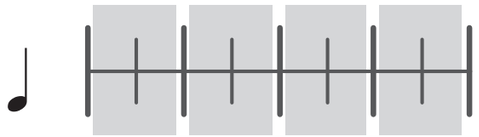


e) Presentamos las equivalencias entre las distintas duraciones e introducimos el nombre de las figuras de nota:

Redonda

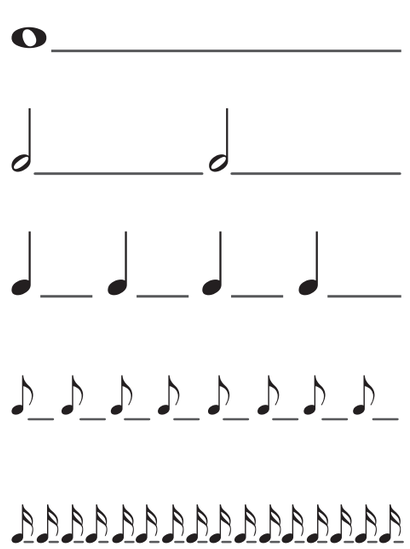
Blanca

Negra



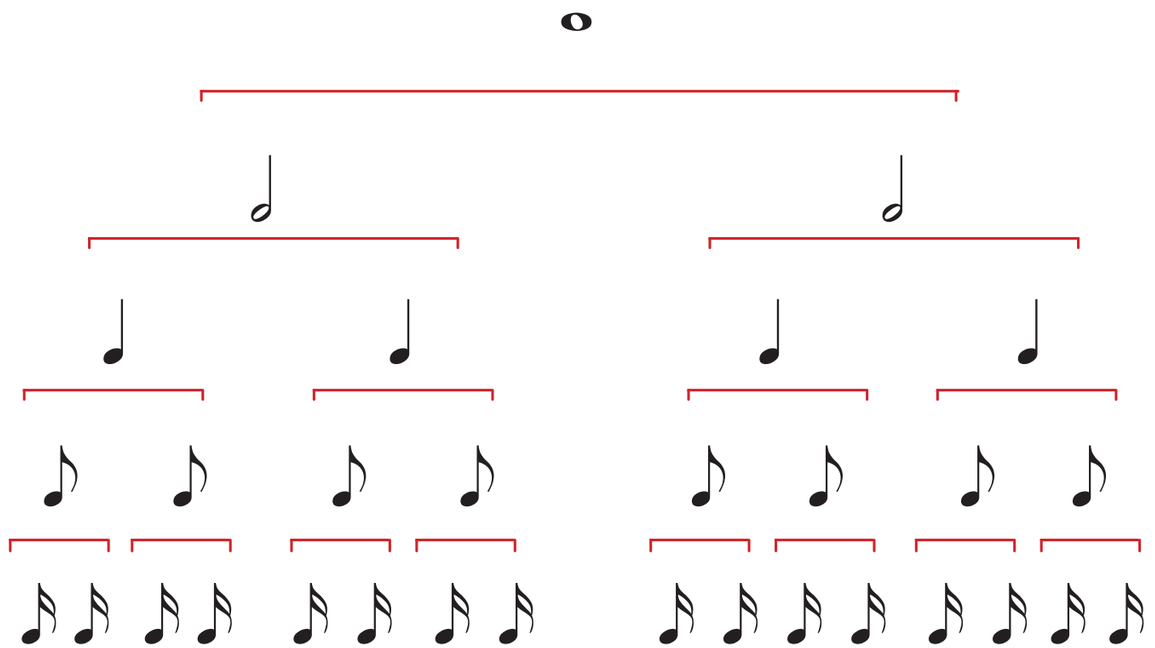
Corchea

Semicorchea



Las figuras de nota y silencio

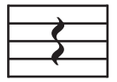
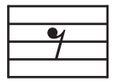
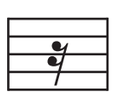
Como hemos podido comprobar la duración del sonido y del silencio son parámetros que pueden representarse gráficamente. Las figuras de nota y silencio son símbolos gráficos que representan tanto la duración del sonido como la del silencio. Todas las duraciones empleadas en nuestra notación musical son relativas y proporcionales, es decir, su valor depende de la velocidad de ejecución y pueden presentarse como una serie de proporciones. Tradicionalmente se parte de la redonda, que es la figura mayor que se emplea en la actualidad y que dura 4 tiempos o pulsos, para establecer la relación y las equivalencias entre el resto de figuras y el número de ellas que completan su valor. El modo de representar las relaciones entre las distintas figuras es el siguiente:



Observamos que todas las figuras están en proporción o subdivisión binaria respecto a la redonda, con lo cual, esta figura representaría la unidad de tiempo principal sobre la que se deducirían el resto de figuras. Completamos el sistema añadiendo las dos últimas figuras de nota, la fusa y la semifusa, el sistema completo podría representarse del siguiente modo:

1 La redonda o 1, representa la figura principal o unidad de tiempo

2 La blanca o 1/2 de redonda, representa dos unidades que completan una redonda

4 La negra o 1/4 de redonda, representa 4 unidades que completan una redonda.

8 La corchea o 1/8 de redonda, representa 8 unidades que completan una redonda

16 La semicorchea o 1/16 de redonda, representa 16 unidades que completan una redonda

32 La fusa o 1/32

64 La semifusa 1/64

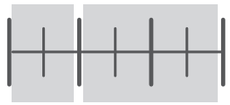
Actividades

Observación, imitación, reproducción

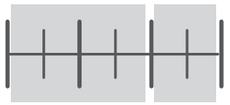
Podemos servirnos de los antiguos pies métricos de la prosodia griega para realizar ejercicios de imitación y sensibilizar al alumno sobre patrones rítmicos duracionales:

Ejemplo:

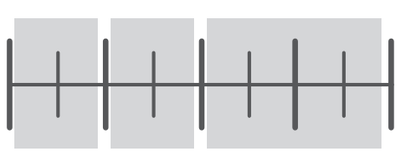
Troqueo



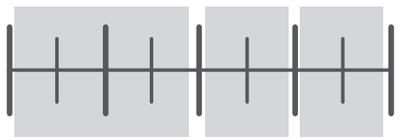
Yambo



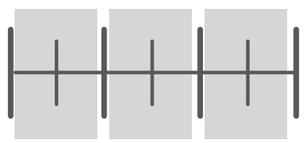
Anapesto



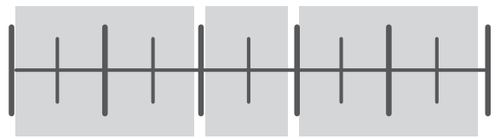
Dáctilo



Tribraquio



Espondeo



Creación, improvisación

Establecemos un patrón rítmico con un número de pulsaciones determinado, el alumno combina en la improvisación los ritmos binarios y ternarios. Dicho patrón rítmico, constituye el límite de ataques que se pueden producir en la improvisación individual y favorece la cuadratura en la forma pregunta-respuesta.

De este modo, podemos improvisar sobre un patrón rítmico de ocho pulsaciones representado gráficamente del siguiente modo y que sirve de base para la improvisación de valores duracionales:

Ejemplo:

Conclusiones

Observamos cómo en este tipo de actividades el alumno, en períodos de iniciación y sin nociones de métrica, puede improvisar ritmos duracionales ternarios y binarios mediante el empleo de signos gráficos. Somos conscientes de que la imitación e improvisación de ritmos duracionales podría trabajarse directamente desde la observación e imitación sin la necesidad de emplear este sistema de signos, sin embargo, esta notación alternativa permite desarrollar en el alumno un grado más de concienciación que la simple imitación o reproducción del modelo propuesto por el maestro.

Bibliografía

Burrows, T. (2004). *Método fácil para leer música*. Barcelona: Parragón

Chapuis, J. (1994). *Panorama pedagógico de la educación musical Willems. De la educación musical al solfeo vivo*. En MÚSICA Y EDUCACIÓN, nº 17

De Pedro, D. (1990). *Teoría completa de la música*. Madrid: Real Musical

Frega, A.L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó

Jofré, J.(2003). *El lenguaje musical*. Barcelona: Robinbook

López, A. (1979). *Ritmo y lectura*. Madrid: Real Musical

Mejía, P. (2006). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson Educación

Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.

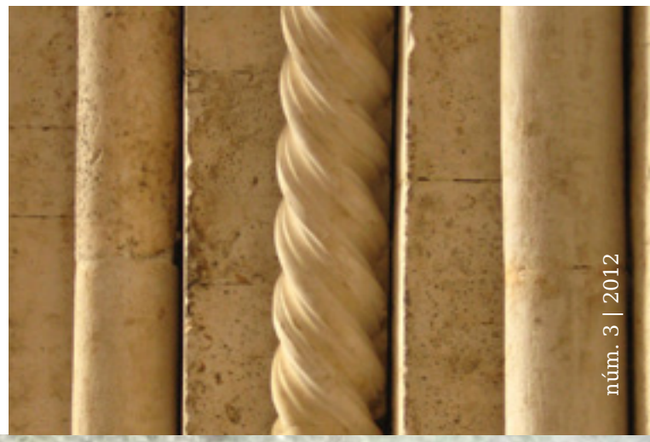
Sanuy, M. y González, L. (1969). *Orff-Schulwerk, música para niños*. Madrid: Unión Musical Española

Sanuy, M. (1994). *Aula sonora*. Madrid: Morata

Schafer, R. M. (1958). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi

Willems, E. (1995). *Solfeo curso elemental, Libro del Maestro*. Suiza: Pro Musica

Wuytack, J. (1970). *Música viva*. París: Leduc. ■



Felipe de Jesús Cortés Hernández
Profesor de Artes. Secundaria General N° 88 Tonalá Jalisco México

La enseñanza de la educación artística a través de las artesanías

| The teaching of arts education through handicraftsy

Resumen

Este artículo se basa en el aprendizaje que se da entre profesores y alumnos para el rendimiento académico en las aulas a través del conocimiento de la artesanía.

Palabras clave

Artesanía · Formación cultural · Conocimiento

Abstract

This article is based on the learning that occurs between teachers and students for academic achievement in the classroom through knowledge of the craft.

Keywords

Crafts · Cultural background · Knowledge

En la educación artística del nivel básico, tiene como propósito fomentar al alumno la atención y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas; la expresión artística, son un medio para desarrollar la capacidad constructiva y expresiva que nos permita unificar la realidad del mundo en que se vive.

Los propósitos de la educación básica están organizados a partir de competencias y habilidades entendidas sintéticamente como la capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás.

La expresión artística tiene sus raíces en la necesidad de comunicar sentimientos y pensamientos. Uno de los propósitos centrales del arte es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente, por esta razón se ha procurado que se desarrollen actitudes propias para el aprecio y el disfrute de las artes, el propósito cognitivo de las artesanías en el nivel básico es que los docentes profundicen en el conocimiento de un Lenguaje Artístico y lo practiquen habitualmente, a fin de integrar los conocimientos, las habilidades y actitudes relacionados con el pensamiento artístico, fortalecer en los docentes tres habilidades principales: la creatividad, la percepción visual, y la sensibilidad estética.

Así, promover espacios para la expresión y apreciación de las ideas y los sentimientos de los docentes, vincular la producción artística con la escuela, propiciar el desarrollo del juicio crítico y la valoración del arte, así como, estas actividades nos ha hecho reflexionar sobre el valor educativo de los mismos. No deben ser una actitud más, sino un proceso de enseñanza presente en todos los campos, ya que las actividades artísticas aparecen ligadas al proceso de evolución del niño y contribuyen a facilitar el conocimiento de su entorno social y cultural. Al mismo tiempo, influye en el lenguaje y se desarrollan estrechamente unidas a las ejercitaciones sensoriales.

Imágenes del "Programa de artesanías". Fuente: Felipe de Jesús Cortés

Además de promover el desarrollo psicomotriz que el niño va adquiriendo a través del dominio de su cuerpo y la coordinación de sus movimientos, ira estableciendo una relación adecuada con el espacio que lo rodea y a través del ritmo de las actividades artísticas. Irá construyendo su tiempo, tendrá mayor dominio del espacio y una mejor concepción de su esquema corporal, el niño en esta etapa necesita diferente medio de expresión y el movimiento del arte es una buena oportunidad de crear imágenes concretas de su imaginación,

imprimiendo ideas, experiencias y conocimientos aún no condicionados por el medio en que se mueven.

Al experimentar con diversos materiales, se ejerce tanto una actitud motriz como sensorial. El niño piensa y transforma sus pensamientos en actos; progresivamente, adquiere una mayor habilidad en la ejecución de sus tareas. Por lo tanto, debemos considerar que para educar creativamente al hombre, hay que comenzar por la infancia y hacer que utilicen las diferentes técnicas del arte.

Uno de los propósitos centrales del arte es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente

Experiencias educativas, el ser promotor de las artesanías dentro del aula me ha llevado a ver rostros de niños ,adolescentes, maestros felices por tener contacto con la materia de la tierra y que puedan ver que si pueden hacer con sus manos y pensamiento una obra de arte.

Con el contacto directo con el barro se tiene una sensación liberadora, he tenido alumnos que sufren de algún problema emocional por ejemplo imperativo o muy inquieto y con él solo contacto con el barro han tenido buenos resultados emocionales, La sensibilidad puede entenderse como la capacidad de experimentar y reconocer una amplia gama de sensaciones, emociones y sentimientos; es la facultad de distinguir, por medio de los sentidos, determinados aspectos y cualidades y habilidades.

Hoy en día todo corre muy rápido y estamos expuestos al estrés pues con la clase con docentes podemos apreciar su gusto por el trabajo de inicio que es el pisado de barro, ya sea pisado o amasado con las manos la sensación es la misma, ¿será el reencuentro con la naturaleza? Esto nos lleva a la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión a través de distintas técnicas, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación de producciones artísticas.

Programa de artesanías para la educación básica

OBJETIVO

Que el alumno (a) aprenda las técnicas y procedimientos, decorados y acabados del arte popular.

Dirigido para alumnos (a) de educación básica:
· Preescolar
· Primaria
· Secundarias generales, técnicas y mixtas
· Telesecundarias

Director del programa:
Profr. Felipe de Jesús Cortés Hernández

El programa estatal de artesanías en educación, ofrece a los alumnos (as) descubrir parte de la historia de Jalisco, que son nuestras artesanías donde conocerá y aprenderá las técnicas y procedimientos, los decorados y acabados de varios tipos del arte popular de la región como son:

· El barro bruñido
· El barro canelo
· El papel mache
· El barro bandera
· El barro petatillo
· El barro betus
· La cerámica

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

· Promover estrategias formativas que favorezcan el desarrollo de las habilidades y competencias, que coadyuven en la mejora de la calidad educativa.
· El alumno obtenga la capacidad de formar e integrar grupos al conocimiento y habilidades de las artesanías en cualquiera de sus ramas.

· Contribuir al desarrollo artístico del alumno a través del programa de artesanías que fortalezca su formación integral cultural.

· Como parte de la formación académica en la educación básica, las artesanías se concibe como espacio donde el alumno contara con experiencias cognitivas y afectivas a través del arte popular.

· Promover la interacción entre el maestro y el alumno respecto a la técnica aplicada y puedan desarrollar sus habilidades y no estar sujetos a reglas y formulas preestablecidas y pueda enfrentar desafíos diversos y de esa forma pueda mostrar flexibilidad para reorientar las metas artísticas y la sensibilidad personal.

· Crear alternativas y propuestas concretas para mejorar las condiciones del alumno de artes populares ya que no se cuenta con directrices por parte de la secretaria de educación en relación con proyectos aplicables en esta área.

· El programa estatal de artesanías en educación va orientado a potenciar en los alumnos la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión a

través de distintas técnicas, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación de producciones artísticas.

· Consolidar el desarrollo artístico del alumno, desde el campo de la formación continua con la pretensión de elevar los niveles de competencia a través de una visión en donde se abran espacios de trabajo participativo.

· Desarrollar un conjunto de habilidades para expresar sus ideas, sentimientos y emociones repercutiendo con estas acciones directamente en el desarrollo de competencias y habilidades del docente y el alumno.

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

· En la educación artística del nivel básico, tiene como propósito fomentar al alumno la atención y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas; la expresión artística. Son un medio para desarrollar la capacidad constructiva y expresiva que nos permita unificar la realidad del mundo en que se vive.

· Los propósitos de la educación básica están organizados a partir de competencias y habilidades entendidas sintéticamente como la capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás.

· La expresión artística tiene sus raíces en la necesidad de comunicar sentimientos y pensamientos.

Uno de los propósitos centrales del programa es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente, por esta razón se ha procurado que se desarrollen actitudes propias para el aprecio y el disfrute de las artes.

· El propósito de artesanías en el nivel básico es que los alumnos profundicen en el conocimiento de un lenguaje artístico y lo practiquen habitualmente, a fin de integrar los conocimientos, las habilidades y actitudes relacionados con el pensamiento artístico.

· Fortalecer en los alumnos tres habilidades principales: la creatividad, la percepción visual, y la sensibilidad estética.

· Así, promover espacios para la expresión y apreciación de las ideas y los sentimientos de los alumnos, vincular la producción artística con la escuela, propiciar el desarrollo del juicio crítico y la valoración del arte, así como considerar todo lo que esto significa para el alumno, en lo que convierte este programa en una oportunidad para todos los alumnos de educación básica.

· Para que el alumno desarrolle su sensibilidad, es importante ayudarlo a establecer nuevos vínculos entre lo que percibe y sus sentimientos, emociones y pensamientos, de tal modo pueda distinguir y experimentar las cualidades estéticas de los objetos.

· La percepción en las artes tiene relevancia para la escuela, porque constituir una manera de explorar y conocer al mundo, porque dispara procesos mentales como la clasificación y el análisis, a la vez que favorece el desarrollo del pensamiento crítico. Por supuesto, los procesos de percepción nos hacen conscientes a la vez de los contenidos, las experiencias y las formas de pensamiento que se expresan y aprecian en las artes.

· En su carácter de proyección de la vida interior, la expresión artística fortalece la autoestima, a través de la valoración de las propias preocupaciones, interés, habilidades y logros, así como el fortalecimiento de la propia identidad.

· El desarrollo del pensamiento artístico en la escuela- mediante la observación y la experimentación con los lenguajes, procesos y recursos del arte-, contribuirá a que el alumno encuentre el aprendizaje de los procesos del trabajo artístico.

· La enseñanza de las artesanías en la educación básica, como parte de la formación integral del alumno en la educación básica, se concibe como un espacio donde los alumnos (a) contaran con experiencias cognitivas. ■

Imágenes del "Programa de artesanías". Fuente: Felipe de Jesús Cortés

SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN Y ESCRITURA CIENTÍFICA

de Didáctica de la Música, las Artes Visuales y Humanidades

Universidad Jaume I de Castellón
26, 27 y 28 de junio de 2012

El pasado mes de junio y entre los días 26, 27 y 28 la **Universidad Jaume I** acogió el Primer Seminario de Investigación y Escritura Científica de Didáctica de la Música, las Artes Visuales y Humanidades. Intensivas sesiones con una destacable asistencia de público profesional de diferentes áreas se convirtieron en un verdadero foro de debate y de conocimiento, destacando los ponentes así como los representantes de algunas de las revistas científicas más destacadas del panorama Nacional e Internacional.

Seminario de investigación y Escritura científica de Didáctica de la Música, las Artes Visuales y Humanidades. Universidad de Castellón. Fuente: Amparo Porta

Enriquecedoras fueron las palabras del Dr. Ignacio Aguaded o Ricard Huerta, también las aportaciones de la Dra. Lucía Herrera o el Dr. Oswaldo Lorenzo. A la Dra. Maravillas Díaz tuvimos la oportunidad de escucharla en diferentes ocasiones así como a la Dra. Angharad Valdivia y al Dr. Cameron McCarthy de la Universidad de Illinois. Por su parte el Dr. Álvaro Zaldivar o D. Manuel Tomás hicieron sus aportaciones desde el ámbito de la legislación y las realidades actuales en el panorama de la Formación Musical. Destacado en la formación docente, D. Pascual Pastor nos regaló sus conocimientos haciéndonos partícipes de sus relevantes reflexiones.

Las revistas presentes fueron Communication Theory - EARI - Indivíduo, Arte y Sociedad - Psicodidáctica - Comunicar - Música y Educación - Leeme - Eufonía - ARTSEDUCA. Algunas con una importante trayectoria y otras de publicación reciente, pero todas con el fin de contribuir a la sociedad desde sus contenidos en diferentes ámbitos artísticos.

Este evento sin duda abre un nuevo foro de debate y de trabajo que debe agradecerse a la Dra. Mª Amparo Porta por su organización, así como al departamento de Educación de la Universitat Jaume I.

La revista ARTSEDUCA tuvo el honor de estar cubriendo la noticia y vivir en primera persona la importancia de las aportaciones, conocer los trabajos de los ponentes y compartir e intercambiar conocimientos con editores, directores y miembros de diferentes consejos de redacción y científicos, dando fe de la profesionalidad de los mismos.

Entre las conclusiones a las que se llegó, cabe destacar la necesidad de dar continuidad a este evento, por ser el primero en sus características y por la demanda que se manifestó por sus asistentes de que foro tan destacado no puede ni debe relegarse a un único encuentro. ■

Curso de CREATIVIDAD

en la Universidad Jaume I de Castellón

El equipo de redacción de ARTSEDUCA estuvo presente en el desarrollo del curso **Creatividad y expresión musical (2ª edición)** organizado en la UJI los días 23, 24, 25 y 26 de julio de 2012, desde el departamento de Educación y bajo la dirección del Dr. José Mª Peñalver.

Las jornadas intensivas de trabajo tuvieron diferentes ponentes de prestigio como Salvador Cabedo Manuel, profesor emérito de la Universitat Jaume I. José María García Laborda, catedrático de Musicología de la Universidad de Salamanca, Santiago Pérez Aldeguer, profesor de la Universitat Jaume I, área de Didáctica de la Expresión Musical o Francesc Bonastre i Bertan, catedrático de Musicología de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Los talleres estuvieron a cargo de expertos profesores como Sven Valcárcel, Xavier Piquer, Jesús Debón, Jordi Méndez o Anna M. Vernia, además de poder participar en una mesa redonda cuyo debate giró en torno a la creatividad en diferentes ámbitos educativos.

En el curso, dirigido a la comunidad universitaria en general, cabe destacar por una parte la implicación activa del alumnado cuya diversidad de especialidades no fue un obstáculo de participación y por otra parte la clausura del curso, que tuvo la oportunidad de unir en un concierto la destreza interpretativa del Dr. Antonio Ripollés, quien supo escoger un repertorio de dificultad y adecuado para tal evento y el jazz más puro y genuino del grupo Chema Peñalver New Orleans Jazz Band.

El meridiano de este curo se dio a cargo de la presentación de dos revistas nobeles, *Quadrivium*, de Asociación Valenciana de Musicología (AVAMUS), dedicada a la musicología y ARTSEDUCA dirigida a la educación de las artes. En este acto se dio a conocer a los alumnos asistentes las normas que rigen una publicación científica así como el rigor en su escritura. Desde sus respectivos directores se animó al alumnado a investigar en el aula y a la publicación como elementos necesarios para la mejora educativa. ■

Imágenes del "Curso de creatividad". Universidad de Castellón. Fuente: Anna M. Vernia

Anna M. Vernia
Conservatorio Profesional de Música Mossen Francesc Peñaroja de la Vall d'Uixó y Universitat Jaume I de Castellón

Investigar en los DOMINIOS DE LA MÚSICA

Román de la Calle y María Luisa Martínez (Coord. Ed.)

Autores
Calle, Román de la;
Martínez, María Luisa (Coord. Ed.)
Año
2011
Lugar de publicación
Valencia
Editor
Real Academia de Bellas Artes de San Carlos

263 páginas

ISBN: 978-84-938788-0-1
Col.lecció
Investigació & Documents, 14

Autores como Román de la Calle, Álvaro Zaldívar, Vicente Llimerá, María Belén Martí o José Vicente Gil entre otros, nos adentran en el mundo de la investigación musical desde diferentes ámbitos como la práctica artística o a través de la obra de destacados personajes, proporcionando datos e imágenes relevantes para cada caso.

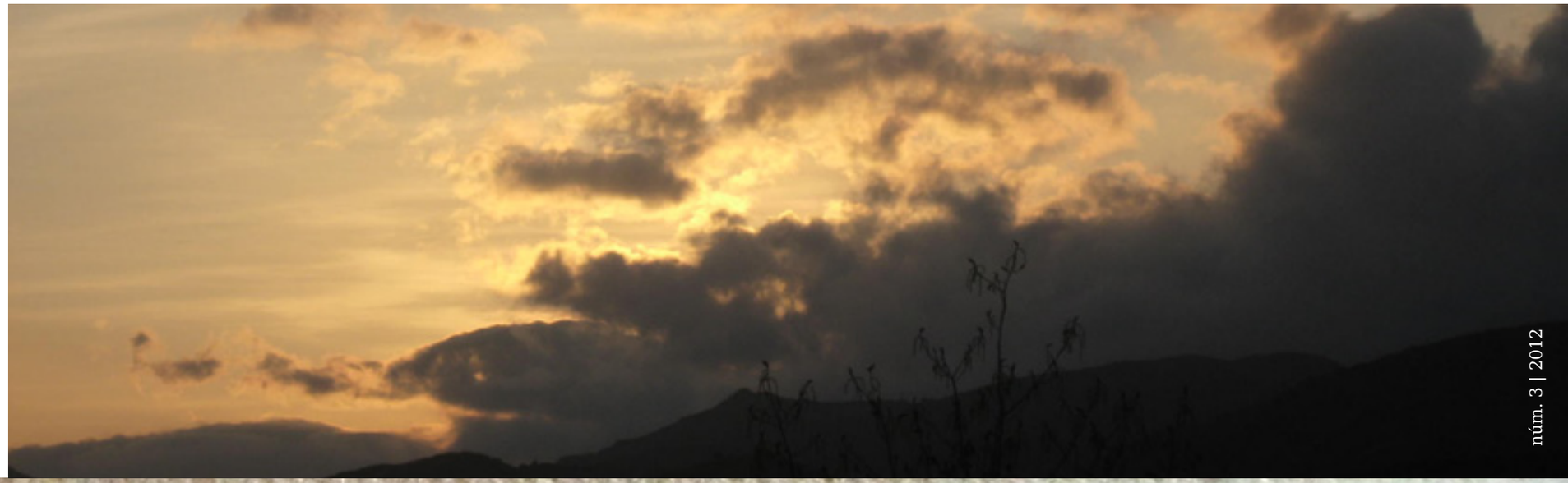
Un libro que nos envuelve de música desde diferentes disciplinas como puede ser la arquitectura o la plástica, entendiendo la investigación musical más allá de las propias notas musicales o de quienes fueron responsables de dichas notas.

Sin duda, una fuente de documentación que aportará, tanto a los investigadores de música como de otras experiencias artísticas, contenidos relevantes para abrirse a nuevas investigaciones o enriquecer la mentalidad cultural y las estrategias pedagógicas. Los diferentes ensayos nos adentran en la didáctica del oboe, enfrentamientos de pensamientos conservadores y progresistas, transcripciones pianísticas o detalles compositivos como los de Olivier Messiaen que nos permiten acercarnos a la simbiosis entre color y sonido.

Colores estos que sin duda encontramos en las 98 referencias al paisaje de Falla, y continuando con las actividades, en un determinado momento contemporáneas, de músicos valencianos que no desmerecen la importancia de los estudios acústicos sobre edificios de culto religioso y que en ocasiones son marco para la interpretación musical.

Aproximaciones en el universo artístico que también entre música y arte visual como la "la música visual" y "la plasticidad sonora ", y ¿por qué no? la hermenéutica de una percepción volviendo hacia nuestros pasos con acontecimientos que marcaron como "la querelle des bouffons", para regresar a nuestros tiempos y atender el planteamiento ya asumido de investigar desde la práctica.

Todo un denso contenido de amena lectura que el Dr. Román de la Calles ha hecho posible reuniendo a diferentes expertos de ambientes artísticos plurales, acogidos eficazmente por la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos (Valencia). ■

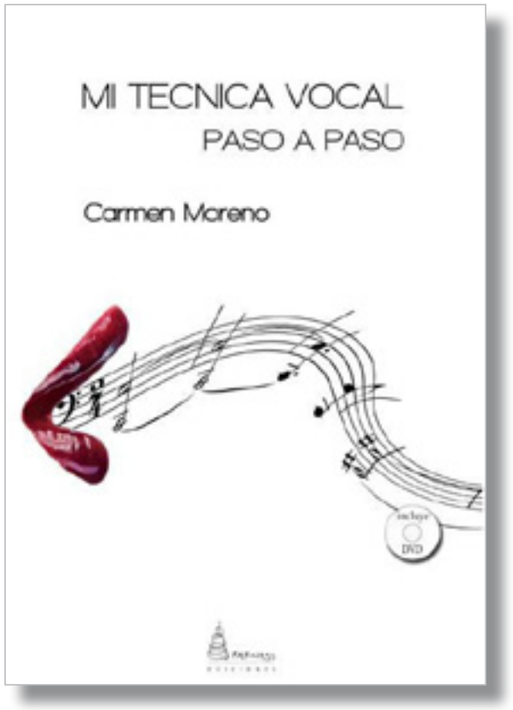


Carmen Moreno Muñoz
sopranosun@yahoo.es

MI TÉCNICA VOCAL paso a paso

Carmen Moreno

Mi técnica vocal paso a paso tiene como único objetivo ofrecer una información didáctica, sencilla, práctica, simple y aplicable sobre Técnica vocal. Es una referencia didáctica de apoyo a educadores del canto, estudiantes, directores corales y/o profesionales del canto con espíritu de investigación. Explicaciones detalle a detalle, paso a paso y sin alejarse del tema sobre el movimiento anatómico exacto que permite desarrollar la técnica vocal del canto: Cómo respirar, cómo dejar caer la mandíbula, cómo manejar las comisuras de los labios y los labios. Todo apoyado con fotografías a color e imágenes en movimiento en 3D en un DVD incluido.



Uno de los tópicos del canto que el autor considera determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la estrecha relación entre: Vocalización-Técnica vocal-Cantar, dado que la mayoría de las dificultades al cantar tienen su origen en la falta de comprensión de la estrategia técnica que se aprende durante la vocalización (técnica) y luego su aplicación sobre los intervalos de una obra al cantar. Debido a esto, uno de los capítulos contempla la preparación de una clase de canto, recursos y selección de los ejercicios de vocalización. La mecánica de la vocalización, su respectiva correlación con la técnica vocal y su aplicación al cantar. Se incluyen 4 ejercicios básicos con sus respectivas dinámicas de enseñanza y correspondiente aplicación al cantar.

Explicaciones concretas sobre los cambios que va manifestando el sonido hasta la definición de la tesitura. Los idiomas y la adaptación de la fonética a la técnica vocal. Cómo estudiar una obra por primera vez. La higiene y salud bucal-vocal sobre cuidados, medicaciones que pueden afectar al sonido, profilaxis, cambios hormonales etc. Emociones y actitud mental del cantante, bloqueos y forma sencilla de desbloquear. Observaciones particulares de movimientos, dificultades o actitudes, que pueden ocurrir en el período o durante el desarrollo del trabajo vocal, sus posibles causas y soluciones. Todo en beneficio del aprendizaje de la técnica vocal, la base del buen canto.

Reconocernos profesionales cuando realmente lo seamos es muy importante pero lo es más si lo hacemos con la misma naturalidad y sencillez tal y como lo haríamos en cualquier otra profesión, recordando que en principio solo somos seres humanos. ■

II ENCUENTRO NACIONAL DE ESCUELAS DE MÚSICA

Sostenibilidad y Calidad

20 y 21 de octubre de 2012 · Noja (Cantabria)
http://encuentroem.webnode.es

AULART
XXI TROBADA DE PLÀSTICA

CosmoCaixa

29 de setembre de 2012 · Barcelona
www.ub.edu/ice

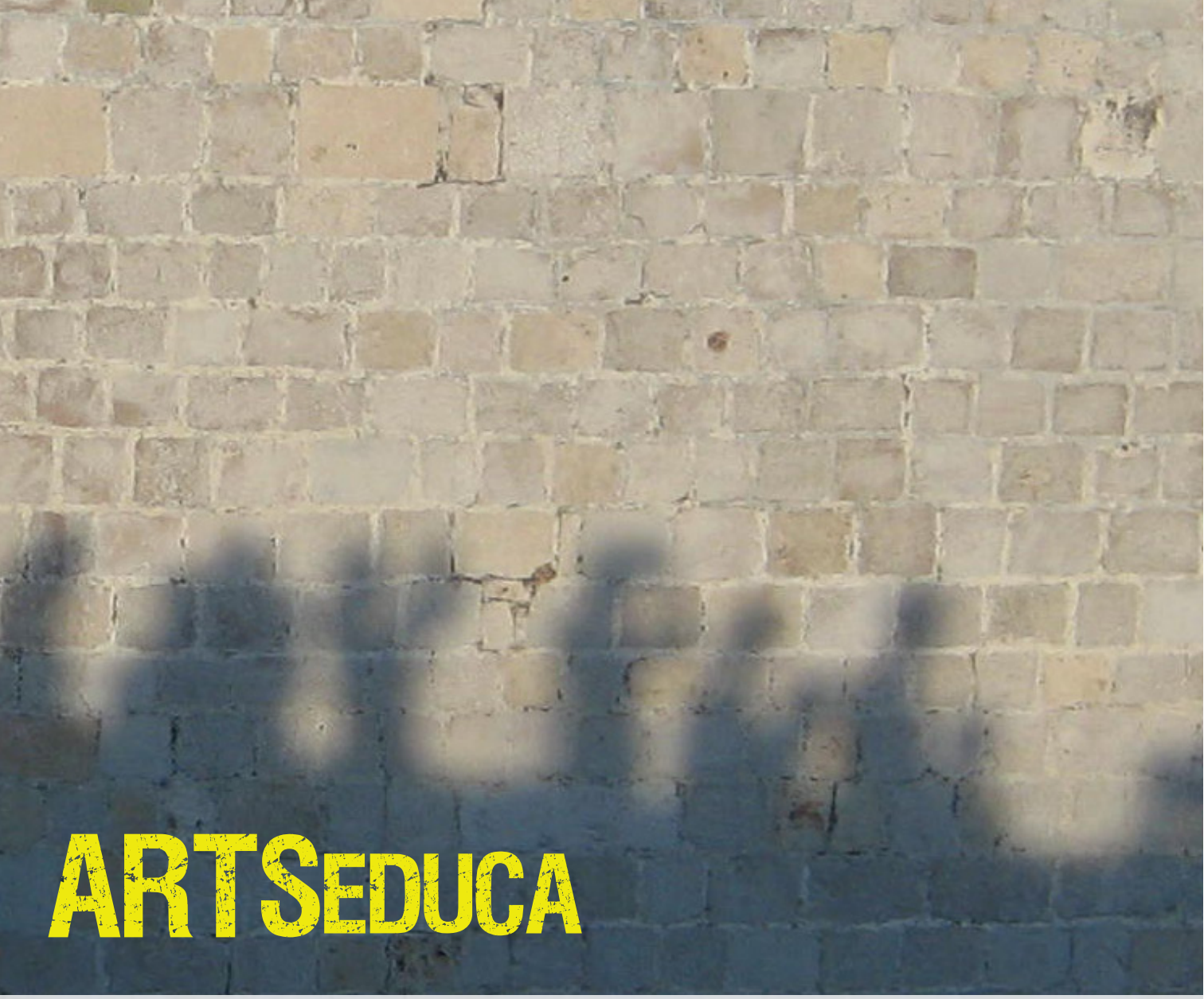
DALCROZE TRAINING: Música, movimiento, rítmica y educación

Bachelor de enseñanza en rítmica Dalcroze

octubre 2012 - junio 2013 · Barcelona
www.elmusical.cat

AUDICIÓ PER A ESCOLES
Realment coneixem la flauta dolça?

Curs 2012-2013
http://gsespiell.blogspot.com



ARTSEDUCA

SEM-EE

2002-2012 ARGOT 10 años innovando y promocionando la lectura

OBRAC

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ

Carisch REAL MUSICAL

UNIVERSIDAD POLITECNICA DE VALENCIA

DCADHA
DPTO. DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL DOCUMENTACIÓN E HISTORIA DEL ARTE

Consolat de Mar BENAGUASIL

Carles Subiela
www.consolatdelmar.com
ventas@consolatdelmar.com
Ctra. Benissanó, s/n 46180
Benaguasil (València)
96 273 73 75 · fax 96 273 11 48