

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA
EDUCACIÓN

BASES PSICOLÓGICAS Y DISEÑO CURRICULAR PARA EL
GRADO ELEMENTAL DE MÚSICA

JOSÉ LOZANO RODRÍGUEZ

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2007

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 21 de Març de 2007 davant un tribunal format per:

- D^a. M^a Vicenta Mestre Escrivá
- D. Israel Mira Chorro
- D^a. Ana María Flori López
- D. José María Roa Venegas
- D. José Ramos López

Va ser dirigida per:
D. Ángel Latorre Latorre

©Copyright: Servei de Publicacions
José Lozano Rodríguez

Depòsit legal:

I.S.B.N.:978-84-370-6829-9

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE PSICOLOGIA

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació



BASES PSICOLÓGICAS Y DISEÑO CURRICULAR PARA EL GRADO ELEMENTAL DE MÚSICA

Tesis Doctoral

Presentada por:

José Lozano Rodríguez

Dirigida por:

Dr. D. Ángel Latorre Latorre

Quiero dedicar esta Tesis Doctoral a mis Padres ya que sin ellos no podría haber llegado a ser lo que soy.

“Una cosa es saber y otra saber enseñar”.

Marco Tulio Cicerón

(106 AC-43 AC. Escritor, orador y político romano).

ÍNDICE

	<u>Página</u>
PRÓLOGO.....	13
AGRADECIMIENTOS.....	17
INTRODUCCIÓN.....	19
1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....	23
2. MARCO TEÓRICO.....	27
2.1. RESEÑA DE TRABAJOS PREVIOS.....	27
2.2. ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL CLARINETE.....	35
2.2.1. INTRODUCCIÓN.....	35
2.2.2. EL NACIMIENTO DE UN INSTRUMENTO: EL CLARINETE.....	35
2.2.3. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL CLARINETE EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL: LOS PRIMEROS PROFESORES Y SUS MÉTODOS.....	38
2.2.3.1. BEER Y TAUSCH.....	38
2.2.3.2. LEFÈVRE.....	39
2.2.3.3. MÜLLER.....	40
2.2.3.4. BERR.....	40
2.2.3.5. KLOSÉ.....	41
2.2.3.6. CARL BAERMANN.....	42
2.2.4. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL CLARINETE EN ESPAÑA.....	43
2.2.4.1. LOS INICIOS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL CLARINETE.....	43
2.2.4.2. PRECURSORES.....	44
2.2.4.3. LA PRIMERA ENSEÑANZA REGLADA.....	45
2.2.4.4. ALUMNOS DESTACADOS.....	46
2.2.4.5. EL PRIMER GRAN AVANCE.....	48
2.2.4.6. LA CONTINUACIÓN DE UNA GRAN OBRA.....	52
2.2.4.7. EL CLARINETE EN OTRAS CIUDADES ESPAÑOLAS.....	55
2.2.5. ANÁLISIS DE ALGUNOS ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL CLARINETE.....	60
2.2.5.1. LA EMBOCADURA.....	61
2.2.5.2. LA COLOCACIÓN DE LA CAÑA Y EL MOVIMIENTO DE LA LENGUA.....	62
2.2.5.3. LOS PRIMEROS SONIDOS Y LA DIGITACIÓN.....	62

2.3.	LA MÚSICA EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN ESPAÑA.....	68
2.3.1.	ANTES DE LA CONSTITUCIÓN DE 1978.....	68
2.3.1.1.	INTRODUCCIÓN.....	68
2.3.1.2.	EL REAL CONSERVATORIO DE MÚSICA DE MADRID.....	68
2.3.1.3.	LA LEY MOYANO.....	71
2.3.1.4.	EL REGLAMENTO DE 1917.....	74
2.3.1.5.	EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1942.....	75
2.3.1.6.	EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1966.....	76
2.3.2.	DESDE LA CONSTITUCIÓN DE 1978.....	79
2.3.2.1.	INTRODUCCIÓN.....	79
2.3.2.2.	REAL DECRETO 1194/1982.....	81
2.3.2.3.	LEY ORGÁNICA 1/1990.....	82
2.3.2.4.	REAL DECRETO 756/1992.....	88
2.3.2.5.	ORDEN DE 28 DE AGOSTO DE 1992.....	91
2.3.2.6.	EL REAL DECRETO 1542/1994.....	105
2.3.2.7.	REAL DECRETO 617/1995.....	105
2.3.2.8.	LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN.....	107
2.4.	CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE LOS ALUMNOS DEL GRADO ELEMENTAL DE MÚSICA.....	114
2.4.1.	INTRODUCCIÓN.....	114
2.4.2.	DESARROLLO PERSONAL/SOCIAL.....	118
2.4.2.1.	AUTOCONCEPTO.....	121
2.4.2.2.	AUTOESTIMA.....	122
2.4.3.	DESARROLLO COGNITIVO.....	124
2.4.3.1.	INTRODUCCIÓN.....	124
2.4.3.2.	MEMORIA.....	127
2.4.3.3.	RAZONAMIENTO.....	129
2.4.3.4.	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.....	130
2.4.3.5.	RELACIONES ESPACIALES.....	130
2.4.3.6.	METACOGNICIÓN.....	131
2.4.3.7.	ATENCIÓN.....	132
2.4.3.8.	MOTIVACIÓN.....	132
2.4.3.9.	SENTIMIENTOS Y EMOCIONES.....	133
2.4.4.	DESARROLLO PSICOMOTOR.....	134
2.4.5.	DESARROLLO MUSICAL.....	137
3.	OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	143

4.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	147
4.1.	INTRODUCCIÓN.....	147
4.2.	ÁMBITO GEOGRÁFICO.....	148
4.3.	MUESTRA.....	149
4.3.1.	CURSO ESCOLAR 2001-2002.....	150
4.3.2.	CURSO ESCOLAR 2002-2003.....	152
4.3.3.	CURSOS ESCOLARES 2001-2002 Y 2002-2003.....	153
4.4.	PROCEDIMIENTO.....	164
4.4.1.	DISEÑO DE EVALUACIÓN Y APLICACIÓN.....	164
4.4.1.1.	PRIMERA FASE: ANTES DE COMENZAR EL CURSO ESCOLAR.....	165
4.4.1.2.	SEGUNDA FASE: AL FINALIZAR EL PRIMER TRIMESTRE DEL CURSO ESCOLAR.....	166
4.4.1.3.	TERCER FASE: AL FINALIZAR EL SEGUNDO TRIMESTRE DEL CURSO ESCOLAR.....	167
4.4.1.4.	CUARTA FASE: AL FINALIZAR EL TERCER TRIMESTRE DEL CURSO ESCOLAR.....	167
4.4.2.	VARIABLES.....	168
4.4.3.	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	171
5.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	183
5.1.	INTRODUCCIÓN.....	183
5.2.	COMPARACIONES ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL.....	183
5.2.1.	ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL EN EL TEST DEL PERFIL Y DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS (LÍNEA BASE).....	183
5.2.2.	ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL EN EL TEST 1 DE LA 1ª EVALUACIÓN.....	185
5.2.3.	ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL EN EL TEST 2 DE LA 2ª EVALUACIÓN.....	187
5.2.4.	ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL EN EL TEST 3 DE LA 3ª EVALUACIÓN.....	190
6.	CONCLUSIONES FINALES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	193
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES, BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y LEGISLACIÓN.....	197
7.1.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES.....	197
7.2.	BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	201
7.3.	LEGISLACIÓN.....	205

8.	ANEXOS.....	207
ANEXO I:	TOCA EL CLARINETE CON CLAR Y NETE, LIBRO DEL ALUMNO, LIBRO 1 (portada, 92 páginas, contraportada y CD).....	209
ANEXO II:	TOCA EL CLARINETE CON CLAR Y NETE, GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR, LIBRO 1 (portada, 92 páginas, contraportada, 18 fichas rítmicas, 18 fichas melódicas y 18 rompecabezas musicales).....	211
ANEXO III:	TOCA EL CLARINETE CON CLAR Y NETE, LIBRO DEL ALUMNO, LIBRO 2 (contenido).....	213
ANEXO IV:	TOCA EL CLARINETE CON CLAR Y NETE, GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR, LIBRO 2 (índice).....	217
ANEXO V:	TOCA EL CLARINETE CON CLAR Y NETE, LIBRO DEL ALUMNO, LIBRO 3 (contenido).....	221
ANEXO VI:	TOCA EL CLARINETE CON CLAR Y NETE, GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR, LIBRO 3 (índice).....	225
ANEXO VII:	TOCA EL CLARINETE CON CLAR Y NETE, LIBRO DEL ALUMNO, LIBRO 4 (contenido).....	229
ANEXO VIII:	TOCA EL CLARINETE CON CLAR Y NETE, GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR, LIBRO 4 (índice).....	233
ANEXO IX:	CARTA DIRIGIDA A LOS PROFESORES DE CLARINETE INVITÁNDOLES A PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN.....	237
ANEXO X:	CARTA INFORMATIVA PARA EL PRIMER TRIMESTRE.....	243
ANEXO XI:	TEST DEL PERFIL Y DE CONOCIMIENTOS PREVIOS....	247
ANEXO XII:	OBJETIVOS Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL PRIMER CURSO DE CLARINETE.....	251
ANEXO XIII:	OBJETIVOS Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL PRIMER TRIMESTRE.....	265
ANEXO XIV:	CARTA INFORMATIVA PARA EL SEGUNDO TRIMESTRE.....	271
ANEXO XV:	TEST 1 DE LA 1ª EVALUACIÓN.....	275
ANEXO XVI:	OBJETIVOS Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL SEGUNDO TRIMESTRE.....	281
ANEXO XVII:	CARTA INFORMATIVA PARA EL TERCER TRIMESTRE.....	287
ANEXO XVIII:	TEST 2 DE LA 2ª EVALUACIÓN.....	291
ANEXO XIX:	OBJETIVOS Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL TERCER TRIMESTRE.....	299
ANEXO XX:	CARTA INFORMATIVA PARA LA REALIZACIÓN DEL TEST 3 DE LA 3ª EVALUACIÓN.....	305
ANEXO XXI:	TEST 3 DE LA 3ª EVALUACIÓN.....	309

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS¹

FIGURAS

	<u>Página</u>
Figura 2.1. Clarinete actual.....	27
Figura 2.2. El chalumeau con la boquilla provista de lengüeta batiente. <i>L'Encyclopédie</i> (1767) de Diderot y D'Alembert.....	36
Figura 2.3. El clarinete y sus distintas secciones. <i>L'Encyclopédie</i> (1767) de Diderot y D'Alembert.....	37
Figura 2.4. Klosé c. 1860. Daguerrotype (Pierre Lefebvre, París, Francia).....	41
Figura 2.5. Izquierda: El joven Carl Baermann. Pintura al óleo de Kugler. Derecha: Carl Baermann en sus últimos años. Dibujo en carboncillo de una hija de su primera esposa Helene Harlas. (Deutsche Staatsbibliothek, Berlín, Alemania).....	42
Figura 2.6. Litografía de Antonio Romero realizada por González. De su Método Completo para Clarinete (British Library, Londres, Reino Unido).....	48
Figura 2.7. Grabado de Miguel Yuste de “Música” en enero de 1917 (Señora Laueiro, Madrid).....	54
Figura 2.8. Fragmento de la sección de los “primeros sonidos” del método de Klosé (1843).....	64
Figura 2.9. Fragmento de la sección de los “primeros sonidos” de la primera parte del método de Romero (1845-1868).....	65
Figura 4.1. Situación de España dentro de Europa.....	148
Figura 4.2. Comunidades autónomas a las que pertenecen los conservatorios que han participado en la investigación.....	149
Figura 4.3. Número de sujetos que participaron en el grupo control y en el grupo experimental en el curso 2001-2002 por comunidades autónomas.....	151
Figura 4.4. Porcentaje de sujetos que participaron en el grupo control y en el grupo experimental en el curso 2001-2002.....	151
Figura 4.5. Número de sujetos que participaron en el grupo control y en el grupo experimental en el curso 2002-2003 por comunidades autónomas.....	152
Figura 4.6. Porcentaje de sujetos que participaron en el grupo control y en el grupo experimental en el curso 2002-2003.....	153
Figura 4.7. Número de sujetos que participaron en el grupo control y en el grupo experimental con la suma de los cursos 2001-2002 y 2002-2003 por comunidades autónomas.....	154
Figura 4.8. Porcentaje de sujetos que participaron en el grupo control y en el grupo experimental con la suma de los cursos 2001-2002 y 2002-2003.....	154

Figura 4.9.	Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 1 según las respuestas formuladas.....	157
Figura 4.10.	Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 2 según las respuestas formuladas.....	158
Figura 4.11.	Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 3 según las respuestas formuladas.....	158
Figura 4.12.	Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 4 según las respuestas formuladas.....	159
Figura 4.13.	Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 5 según las respuestas formuladas.....	159
Figura 4.14.	Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 6 según las respuestas formuladas.....	160
Figura 4.15.	Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 7 según las respuestas formuladas.....	160
Figura 4.16.	Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 8 según las respuestas formuladas.....	161
Figura 4.17.	Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 9 según las respuestas formuladas.....	161
Figura 4.18.	Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 10 según las respuestas formuladas.....	162
Figura 4.19.	Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 11 agrupados según sus propias respuestas.....	163

TABLAS

Tabla 2.1.	Períodos del desarrollo de la teoría de J. Piaget.....	116
Tabla 4.1.	Relación de los profesores que participaron en la investigación.....	155
Tabla 5.1.	Comparación entre el grupo control y el grupo experimental en el Test del Perfil y de Conocimientos Previos.....	184
Tabla 5.2.	Comparación entre el grupo control y el grupo experimental en el Test 1...185	
Tabla 5.3.	Comparación entre el grupo control y el grupo experimental en el Test 2...187	
Tabla 5.4.	Comparación entre el grupo control y el grupo experimental en el Test 3....190	

¹La primera cifra de las figuras y de las tablas indica el número del capítulo.

PRÓLOGO

Como uno de tantos músicos profesionales de mi generación, a pesar de obtener el Título de Profesor de Clarinete en el año 1984 (con el grado medio finalizado), expedido al amparo del Decreto 2618/1966, comencé a impartir clases de clarinete en un conservatorio profesional de música en el año 1985 sin tener ninguna formación académica como profesor de clarinete. La única formación académica que tuve fue como intérprete de clarinete o instrumentista.

En el año 1990 obtuve el Título de Profesor Superior de Clarinete (con el grado superior finalizado), expedido también al amparo del Decreto 2618/1966. Este título fue equiparado al Título de Licenciado Universitario en el Real Decreto 1194/1982. Posteriormente, el Real Decreto 1542/1994, derivado de la Ley Orgánica 1/1990, corroboró tal equivalencia a todos los efectos al mencionado Título de Licenciado Universitario. Con el Título de Profesor Superior de Clarinete poseía una formación más completa y más sólida dentro del campo de la interpretación instrumental (como solista y como integrante de agrupaciones instrumentales) pero seguía sin tener apenas una formación dentro del campo de la docencia.

La reglamentación que el mencionado Decreto 2618/1966 hacía de las enseñanzas (regladas no universitarias) que se impartían en los conservatorios de música estaba, más bien, destinada a la formación de profesionales dentro del campo de la interpretación y no de la enseñanza del instrumento musical. Aunque el grado superior incluía dos asignaturas que, supuestamente, preparaban al alumno para la docencia, en realidad, estas dos asignaturas se cursaban en unas condiciones que, la mayoría de las veces, tenían un carácter meramente complementario en la carrera.

Por todo ello, en lugar de haberme expedido el Título de Profesor de Clarinete, con el grado medio concluido, y el Título de Profesor Superior de Clarinete, con el grado superior concluido, me deberían haber expedido el Título de Intérprete de Clarinete y el Título Superior de Intérprete de Clarinete.

Aún así, a los pocos años de comenzar mi labor docente, como Profesor de Clarinete, primero, en el Conservatorio Elemental de Música de Elche (Alicante, 1985) y, luego, en el Real Conservatorio Profesional de Música y Danza de Albacete (1986), me percaté de que casi todos los materiales didácticos que había en el mercado y que estaban a mi alcance, destinados a la enseñanza y el aprendizaje del clarinete en el grado elemental (libros de ejercicios, libros de estudios, piezas, etc.), carecían de algo tan básico como tener en cuenta la evolución y el desarrollo físico y psicológico del aprendiz, siendo, además de aburridos y áridos para los alumnos, muy poco formativos para ellos en el grado elemental.

Por un lado, algunos de estos materiales didácticos fueron publicados en su primera edición en el siglo XIX y rara vez habían sido revisados y actualizados desde entonces. Por otro lado, muchos de ellos eran recientes trabajos de algunos autores que querían cambiar el concepto de la enseñanza y el aprendizaje del clarinete en el grado elemental y trataban de realizar innovaciones dentro de este campo alejándose de aquellos antiguos materiales del siglo XIX. Sin embargo, la mayoría de estos trabajos carecían, entre otras muchas cosas, de una adecuada organización interna y secuenciación de los contenidos.

Para suplir las carencias que había en estos materiales didácticos, comencé a trabajar en un proyecto que fui llevando a cabo y desarrollando dentro del aula con mis propios alumnos del Real Conservatorio Profesional de Música y Danza de Albacete durante varios años. Este proyecto se enriqueció enormemente durante mi estancia en Londres durante el curso 1992-1993, donde existía (y sigue existiendo) un gran número de profesores que se dedican a la investigación y el desarrollo de la enseñanza del clarinete en todos los niveles: elemental, medio y superior.

Mi primer contacto con estos profesores fue en un congreso de profesores de clarinete de Gran Bretaña que se celebró en Londres durante un fin de semana en la primavera del año 1993. En ese fin de semana descubrí parte de lo que tanto tiempo llevaba buscando: una enseñanza del clarinete basada en la evolución y el desarrollo del aprendiz.

Tras otros tres años de búsqueda más o menos fructífera, el momento más importante para mí se produjo en el mes de mayo del año 1996 cuando conocí al Doctor de Psicología de la Universitat de València, D. Ángel Latorre Latorre, en un cursillo que impartió en Albacete sobre el *Proyecto curricular y las bases psicológicas del grado elemental de música*. Mi encuentro con él significó el final de la búsqueda ya que, según me dijo, lo que necesitaba para acabar mi proyecto era conocer muy bien las características psicológicas de los alumnos que tuviesen edades comprendidas entre los 7/8 y los 11/12 años, que son las que aconsejaba la LOGSE, en aquellos momentos, como edades idóneas para realizar el grado elemental de música. De esta manera, me animó a que realizara el doctorado de psicología en la Universitat de València para trabajar en el proyecto que llevaba en mi mente desde hacía varios años y, si fuera posible, que pudiera publicarlo algún día.

Amparándome en el Real Decreto 1542/1994 y la Ley Orgánica 1/1990, mencionados anteriormente, que establecen la equivalencia del Título de Profesor Superior de Clarinete a todos los efectos al de Licenciado Universitario y posibilita la realización de estudios de Tercer Ciclo en la universidades españolas, seguí el consejo del Doctor Ángel Latorre y en septiembre de 1996 comencé los estudios de Doctorado de Psicología, dentro del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Después de concluir los cursos de doctorado y el trabajo de investigación, esta tesis doctoral es el resultado final del trabajo iniciado hace casi veinte años y que, con una gran ilusión, empeño y dedicación, deseo presentarles.

El Autor

AGRADECIMIENTOS

Quisiera hacer un agradecimiento muy especial a mi director, el Doctor Ángel Latorre Latorre, por su disponibilidad, eficacia, paciencia e ilusión en toda la elaboración de esta Tesis Doctoral.

También quisiera agradecer enormemente la labor del Doctor Hector Monterde i Bort por toda la ayuda prestada en el manejo del programa SPSS para la elaboración de la parte experimental.

A las Doctoras M^a Carmen Fortes del Valle y Esperanza Rocabert Beut y al Doctor Francisco Alcantud Marín por todo lo que me enseñaron durante los años que estuve realizando los cursos de doctorado.

A José Manuel Fernández Pérez, Camilo Irizo Campos, José Manuel Muñoz Jiménez, Rafael Domingo Novejarque, Antonio Ribera Soler, Ana M^a Pérez Martínez, Juan Antonio García de la Fuente, José Rodríguez Soria, Juan Carlos Vila Corberá, Salvador Catalá Vidal, Gemma González Chacón, Santiago Pérez Fernández, Concepción Reguillo Díaz, Vicente Ferrer Cabaleiro, Isabel Vélez García, Joan Plaja Markesinis, Cristóbal López García, Eduardo Ventura Rodríguez, Francisco San Ramón Calvo, Gaizka Cuadra Uriarte y Juan Carlos Moreira Jiménez, profesores de clarinete de los conservatorios que participaron en el Trabajo Experimental, algunos de ellos compañeros y amigos, ya que sin su ayuda no podría haber llevado a cabo la investigación.

Para concluir, a mi esposa M^a Fuensanta Morcillo Zafra, que me ha estado animando y apoyando desde que nos conocimos para que esta tesis fuera una realidad después de un largo trabajo.

INTRODUCCIÓN.

Esta tesis es el resultado de las investigaciones que hemos llevado a cabo durante varios años con la intención de mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje del grado elemental de música, dentro de las enseñanzas artísticas (según la Ley Orgánica 2/2006), en la especialidad de clarinete. Para ello, hemos elaborado un diseño curricular adecuado para la enseñanza y el aprendizaje del clarinete en ese grado enfocándolo desde una perspectiva psicológica.

El problema que ha originado la realización de esta tesis ha sido el siguiente: la existencia de una laguna en la enseñanza y el aprendizaje de esta especialidad instrumental en el grado elemental de música en nuestro país. Esto se ha debido, principalmente, a que los escasos diseños curriculares o materiales didácticos que se han realizado hasta ahora no han contemplado la enseñanza y el aprendizaje del clarinete desde una perspectiva psicológica sino desde una perspectiva técnico-instrumental únicamente, como se ha venido produciendo tradicionalmente desde el nacimiento de este instrumento hace unos trescientos años.

El hecho de que no se hayan elaborado hasta ahora diseños curriculares de estas características, se ha debido a la situación que se ha venido produciendo en las enseñanzas artísticas hasta hace muy poco tiempo en nuestro país, ya que, por ejemplo, desde el punto de vista legislativo fundamentalmente, no se ha favorecido ni la investigación ni la elaboración de este tipo de trabajos.

En el marco teórico de esta tesis fundamentamos todo lo que acabamos de decir de manera detallada.

En primer lugar, hemos realizado una reseña de los trabajos previos que se han llevado a cabo sobre la enseñanza y el aprendizaje del clarinete, especificando aquellos que están destinados al grado elemental. Con ello, se ha querido dar a conocer los libros, artículos, materiales didácticos, etc., que se han realizado hasta ahora y que han servido de punto de partida para la elaboración del diseño curricular que presentamos.

En segundo lugar, hemos descrito los antecedentes de la enseñanza y el aprendizaje de este instrumento en el contexto internacional y en España. Dentro del contexto internacional nos hemos centrado en los primeros profesores y sus métodos, aplicándose, en este caso, el término “método”, para referirnos a los libros o trabajos que escribieron estos profesores destinados a la enseñanza y el aprendizaje del clarinete. Con respecto a nuestro país, hemos realizado un recorrido sobre la enseñanza y aprendizaje de este instrumento desde su origen hasta nuestros días. Para concluir, hemos efectuado un análisis sobre algunos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje del instrumento, colocando como ejemplo a dos de los métodos más representativos en la historia del clarinete. Con ello, pretendemos mostrar el pasado y el presente de la enseñanza y el aprendizaje del clarinete, especialmente en nuestro país, como marco referencial para situarnos en el momento actual.

En tercer lugar, hemos realizado un recorrido por las enseñanzas artísticas en España desde el punto de vista legislativo, comenzando desde el momento en el que se contemplaron por primera vez en un sistema educativo hasta llegar a la actualidad más reciente. Con ello, queremos que se conozca la legislación española con respecto a las enseñanzas de música, dentro de las enseñanzas artísticas, y muy particularmente, la enseñanza instrumental, de manera que se pueda observar que solamente la legislación más actual ha posibilitado que podamos llevar a cabo esta tesis y un diseño curricular como el que presentamos.

En cuarto, y último lugar, dentro del marco teórico, hemos incluido las características psicológicas de los alumnos del grado elemental. Con ello, pretendemos mostrar cuál ha sido la base del método de nuestro diseño curricular, entendiéndose, el término “método”, en este caso, como el procedimiento empleado para enseñar y aprender a tocar el clarinete. A este método lo hemos denominado *Clar y Nete*. En él hemos especificado los objetivos de aprendizaje, secuenciado los contenidos, trazado metodologías didácticas, seleccionado piezas musicales, diseñado divertidas actividades, etc., teniendo en cuenta siempre que quien va a aprender es un niño¹ de 7/8 a 11/12 años. Por ello, la base del método *Clar y Nete* son las características psicológicas del desarrollo del niño en estas edades, así como el enfoque más adecuado para abordar el proceso de enseñanza/aprendizaje de acuerdo con los resultados de las investigaciones realizadas en psicología de la educación y psicología de la instrucción.

La finalidad del método es que los alumnos² del grado elemental puedan aprender a tocar el clarinete de una manera más actual y renovadora, dominando contenidos, realizando divertidos ejercicios, interpretando piezas y realizando juegos musicales, en síntesis, aprendiendo y desarrollando actitudes positivas hacia ese aprendizaje. Y también, que los profesores³ puedan conocer técnicas didácticas apropiadas para hacer la docencia comprensiva e interesante de manera que puedan conseguir en sus aulas el aprendizaje significativo.

El diseño curricular que hemos elaborado consta de dos materiales didácticos para cada uno de los cuatro cursos que componen el grado elemental de clarinete: un libro del alumno y una guía didáctica para el profesor (Anexos I al VIII, ambos inclusive).

Cada libro del alumno va acompañado de un disco compacto y cada guía didáctica para el profesor va acompañada de un paquete de treinta y seis fichas rítmicas, un paquete de treinta y seis fichas melódicas y un paquete de dieciocho rompecabezas musicales.

El objetivo general de esta tesis es comprobar la eficacia de este diseño curricular para el primer curso de clarinete del grado elemental de música con respecto a los diseños curriculares tradicionales. Este objetivo general se concreta en una serie de objetivos específicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del instrumento que describiremos en el capítulo 3.

A partir de este objetivo general hemos planteado una hipótesis única: el diseño curricular que presentamos para el primer curso de clarinete del grado elemental de música es más eficaz que los diseños curriculares tradicionales.

Para conseguir los objetivos propuestos y demostrar que la hipótesis planteada no es rechazada, realizamos una investigación. La metodología utilizada en esta investigación fue la experimental, empleando un método experimental y un método longitudinal. Para ello, se crearon dos grupos, un grupo control y un grupo experimental, compuestos por sujetos (alumnos) asignados de manera aleatoria a cada grupo. Los sujetos de ambos grupos fueron evaluados a lo largo de un curso escolar completo, aplicando un programa de intervención en el grupo experimental.

En la investigación, comparamos el aprendizaje del clarinete en el primer curso del grado elemental de música en conservatorios elementales y profesionales de España entre dos grupos de alumnos, el grupo control y el grupo experimental, durante un curso escolar completo.

En esta investigación se aplicó un programa de intervención en el grupo experimental. En este grupo se utilizaron los materiales didácticos del diseño curricular que presentamos, correspondientes al primer curso de clarinete del grado elemental. En el grupo control, al que no se le aplicó ningún programa de intervención, se utilizaron los diseños curriculares y materiales didácticos tradicionales.

La muestra obtenida para la investigación estaba compuesta por 75 sujetos de 18 conservatorios elementales y profesionales de música pertenecientes a 8 comunidades autónomas diferentes de España. Además, contamos con la colaboración de 27 profesores de clarinete. Los 75 sujetos fueron asignados de manera aleatoria a dos grupos, participando 37 de ellos en el grupo control y 38 en el grupo experimental.

Para la evaluación diseñamos una batería de cuatro tests, compuestos por una serie de ítems, que se aplicaron tanto al grupo control como al grupo experimental. Cada uno de los tests era diferente y tenía la finalidad de evaluar un momento determinado del curso escolar. Para ello, se establecieron cuatro fases y en cada una de ellas se aplicó un test.

En la investigación se definió una variable independiente y diecinueve variables dependientes.

En los capítulos 5 y 6 mostraremos los resultados y las conclusiones finales de toda esta investigación.

¹ De aquí en adelante, utilizaremos las palabras “niño” y “niños” de modo genérico para referirnos tanto al género masculino como el femenino.

² De aquí en adelante, utilizaremos las palabras “alumno” y “alumnos” de modo genérico para referirnos tanto al género masculino como el femenino.

³ De aquí en adelante, utilizaremos las palabras “profesor” y “profesores” de modo genérico para referirnos tanto al género masculino como el femenino.

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.

El problema que nos encontramos la inmensa mayoría de los profesores de clarinete en España es que no existe actualmente un diseño curricular adecuado para la enseñanza y el aprendizaje del clarinete en el grado elemental de música desde una perspectiva psicológica.

Siendo el grado elemental la etapa en la que se inicia el alumno en el aprendizaje musical e instrumental, es fundamental que este grado se sustente sobre unas bases psicológicas que permitan abordar el proceso de enseñanza/aprendizaje de acuerdo con los resultados de las investigaciones realizadas en psicología de la educación y psicología de la instrucción.

Este problema viene originado por la situación que se ha venido produciendo en las enseñanzas artísticas hasta hace muy poco tiempo en nuestro país, habiendo provocado que no se hayan podido realizar investigaciones ni se hayan podido elaborar diseños curriculares y materiales didácticos adecuados a la enseñanza y el aprendizaje del clarinete en el grado elemental de música. Esta situación se ha venido produciendo por las siguientes razones:

- a) Los estudios de música son unos estudios que requieren gran parte del tiempo para la práctica del instrumento.
- b) La mayoría de los profesores de clarinete que nos encontramos en estos momentos desempeñando nuestra labor docente en los conservatorios de música hemos tenido una formación al amparo del Decreto 2618/1966, el denominado comúnmente “plan del 66”, el cual estaba destinado fundamentalmente a la formación de grandes intérpretes, a través de una buena técnica instrumental, y no a la formación de profesores.
- c) Hasta que no entró en vigor la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y el Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio, que establecía que el título superior de clarinete era

equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario, no se ha podido acceder a los estudios de tercer ciclo en las universidades españolas, de modo que no se han podido llevar a cabo programas de investigación de ningún tipo.

- d) Con la entrada en vigor de la reciente Ley 2/2006, esperamos que una tesis y un diseño curricular de las características del nuestro no sea algo único y extraordinario. Cuando esto se produzca, será un buen síntoma y se habrá conseguido dar un paso más hacia delante en lo que al proceso de enseñanza y aprendizaje del clarinete en el grado elemental se refiere.

Vamos a mostrar a continuación algunos aspectos de la Ley 1/1990, derogada actualmente, que nos permitieron que una tesis de estas características se haya podido convertir en una realidad.

Por un lado, en su TÍTULO II, de las enseñanzas de régimen especial, Capítulo Primero, de las enseñanzas artísticas, los apartados 3 y 4 del Artículo 42, decían:

3. Quienes hayan cursado satisfactoriamente el grado superior de dichas enseñanzas tendrán derecho al título superior en la especialidad correspondiente, que será equivalente, a todos los efectos, al título de Licenciado Universitario.

4. Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores a que se refiere el apartado anterior.

Por otro lado, en su TÍTULO IV, de la calidad de la enseñanza, el artículo 55 hacía mención a la necesidad de favorecer la calidad y mejora de la enseñanza desde diferentes ámbitos de actuación: profesorado, programación docente, innovación e investigación educativa, etc.

Artículo 55

Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

- a) La cualificación y formación del profesorado.
- b) La programación docente.
- c) Los recursos educativos y la función directiva.

- d) La innovación y la investigación educativa.
- e) La orientación educativa y profesional.
- f) La inspección educativa.
- g) La evaluación del sistema educativo.

Vamos a mostrar también algunos aspectos importantes de la joven Ley 2/2006 de manera que podamos observar las posibilidades que ofrece para que trabajos de las características del nuestro se puedan llevar a cabo.

En primer lugar, reproduciremos tres apartados del Artículo 58, sobre la organización de las enseñanzas artísticas superiores, dentro del TÍTULO II, de las enseñanzas y su ordenación, Capítulo VI, de las enseñanzas artísticas, que dicen lo siguiente:

4. Las Comunidades Autónomas y las universidades de sus respectivos ámbitos territoriales podrán convenir fórmulas de colaboración para los estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley.

5. Asimismo las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas.

6. Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias.

Y en segundo lugar, reproduciremos lo que dice el apartado 3 del Artículo 102 sobre la formación permanente, dentro del TÍTULO III, del Profesorado, Capítulo III, de la formación del profesorado:

3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.

Según se puede deducir de esta nueva Ley, con ella se pretende acercar más las enseñanzas artísticas superiores al ámbito universitario. Igual que con la Ley 1/1990 anterior, con esta Ley, las Administraciones educativas seguirán fomentando tanto los convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado como los programas de investigación e innovación.

Tenemos la esperanza de que, con esta nueva Ley, se puedan llevar a cabo programas de investigación y de innovación educativa, sobre todo, en lo referente a la educación musical instrumental en el grado elemental desde una perspectiva psicológica, que tanta falta hacen.

Como consecuencia de todo lo expuesto anteriormente, lo que pretendemos con el diseño curricular que hemos elaborado con esta tesis es cubrir una laguna existente en la enseñanza del clarinete en el grado elemental de música en nuestro país.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. RESEÑA DE TRABAJOS PREVIOS.

El clarinete es un instrumento musical, perteneciente a la familia de los instrumentos de viento-madera, que tiene aproximadamente unos 300 años de historia (Fig. 2.1). Un instrumento relativamente joven si lo comparamos con otros instrumentos de viento-madera como la flauta, el oboe o el fagot. No obstante, a lo largo de todo este tiempo se ha ido desarrollando técnicamente de manera que, en la actualidad, no tiene nada que envidiar al resto de los instrumentos de viento-madera.



Figura 2.1. Clarinete actual.

El desarrollo técnico del clarinete fue paralelo a la enseñanza y el aprendizaje del mismo. Sin embargo, esa enseñanza consistía esencialmente en proporcionar al aprendiz una buena técnica instrumental. Afortunadamente, en la actualidad, todo esto está cambiando de manera considerable y la enseñanza y el aprendizaje del clarinete se está enfocando desde una perspectiva muy diferente. No solamente se le proporciona al aprendiz una buena técnica instrumental sino que también se le forma de una manera más integral desde el punto de vista instrumental y musical.

En España, estos cambios se están produciendo de una manera más paulatina que en otros países de nuestro entorno cultural, sobre todo, en lo que se refiere a la enseñanza y el aprendizaje de este instrumento en el grado elemental de música.

Cuando comenzamos, hace aproximadamente diez años, a investigar la situación de la enseñanza y el aprendizaje del clarinete en el grado elemental tuvimos que empezar a realizar lo que podríamos denominar como “investigaciones documentales o bibliográficas y de campo”.

Visitamos bibliotecas y librerías de música, museos de instrumentos musicales, realizamos todas las búsquedas posibles aprovechándonos de un medio tan a nuestro alcance como la red Internet, entrevistamos a profesores de clarinete, etc. Queríamos encontrar cualquier trabajo de investigación, tesis, libro, artículo, etc., que pudiera ofrecernos algún indicio acerca de la enseñanza de este instrumento en ese grado. Todo ello, con la finalidad de recopilar la mayor información posible y situar la enseñanza del clarinete en el grado elemental en la actualidad.

Estas investigaciones las comenzamos a realizar en España pero, en seguida, nos dimos cuenta que nos iba a resultar muy difícil poder encontrar algo verdaderamente interesante. Las únicas bibliotecas de música que existen en nuestro país están en Madrid y Barcelona y el único museo de instrumentos en Barcelona y los datos que encontramos allí sobre el tema fueron muy escasos. Las demás bibliotecas que se encuentran en los conservatorios de música casi nada pudieron aportarnos. Donde pudimos encontrar algo interesante fue en las librerías de música en las que había algunos materiales didácticos, principalmente escritos en inglés, relacionados con la enseñanza del clarinete en el grado elemental.

Finalmente, tuvimos que optar por buscar en bibliotecas de música y museos de instrumentos musicales de otros países para poder encontrar algo que mereciera la pena. Estuvimos realizando visitas a las bibliotecas de música más importantes de Londres, París y Nueva York para buscar cualquier documento que estuviera relacionado con nuestro trabajo. Lo que nos encontramos fueron artículos en diferentes revistas especializadas en el clarinete, algunos libros y algunos materiales didácticos.

Como consecuencia de todas las investigaciones llevadas a cabo, a continuación hacemos una relación de los diferentes trabajos previos más importantes encontrados, con una pequeña reseña de cada uno de ellos. En el apartado de las revistas especializadas en el clarinete mencionamos la revista en general sin especificar números concretos de su edición ya que prácticamente en todos ellos hay artículos sobre la enseñanza y el aprendizaje del clarinete y sería una relación interminable. En el apartado de libros, materiales didácticos y artículos hemos hecho una breve referencia de las obras que es ampliada con detalle en el capítulo 7.2, “Bibliografía Consultada”.

Revistas especializadas en el clarinete:

- *Australian Clarinet and Saxophone*, revista especializada en el clarinete y el saxofón, editada trimestralmente por The Queensland Clarinet and Saxophone Society Inc., en Australia, desde el año 1981.
- *Clarinet & Saxophone*, revista especializada en el clarinete y el saxofón, editada trimestralmente por The Clarinet and Saxophone Society of Great Britain (CASS), en Gran Bretaña, desde el año 1976.
- *Clasax*, revista especializada en el clarinete y el saxofón, editada trimestralmente por The Clarinet and Saxophone Society of Victoria Inc., en Australia, desde el año 1978.
- *Japan Clarinet Society*, revista especializada en el clarinete, editada trimestralmente por The Japan Clarinet Society, en Japón, desde el año 1979.
- *The Clarinet*, revista especializada en el clarinete, editada trimestralmente por The Internacional Clarinet Association (ICA), en EEUU, desde el año 1973.

Libros:

- *A propos de... la clarinette* (Dangain, 1978) es un pequeño manual sobre el clarinete (historia, técnica, compositores, etc.).
- *Clarinet* (Brymer, 1976) es uno de los mejores y más completos libros que se han escrito sobre todos los aspectos relacionados con el clarinete (historia, familia de los clarinetes, técnica, obras de repertorio, etc.).
- *Clarinet Technique* (Thurston, 1956) es un libro que explica los principios fundamentales de la técnica del clarinete.

- *El clarinete* (Vercher, 1983) es un libro que trata todos los aspectos relacionados con el clarinete.
- *El primer libro del clarinetista. Técnica, práctica y estética* (Garcés, 1991) es una guía básica para clarinetistas.
- *Essential Clarinet Technique* (Davies y Harris 1985) es una guía práctica para el aprendizaje del clarinete que se puede utilizar desde el grado elemental hasta el grado superior.
- *La clase colectiva* (Cebriá, Ortega y Fernández, 1996) es un libro enfocado a la clase colectiva de los instrumentos de viento donde se establecen los fundamentos básicos para su programación, orientación y evaluación.
- *The Art of Clarinet Playing* (Stein, 1958) es una guía para aprender a tocar el clarinete.
- *The Baroque Clarinet* (Rice, A., 1992) es un libro que realiza un estudio histórico del clarinete en la primera mitad del siglo XVIII.
- *The Cambridge Companion to the Clarinet* (Lawson, 1995) es una guía sobre el mundo del clarinete en la que han participado algunos de los mejores clarinetistas y profesores de clarinete del mundo.
- *The clarinetist's companion* (Weston, 1976) es un libro destinado a la enseñanza y el aprendizaje del clarinete.
- *The Fun Factory Clarinet Book* (Elliott, 1997) es un divertido libro teórico-práctico con rompecabezas, sopas de letras, adivinanzas, etc., dirigido a los alumnos del grado elemental de clarinete.

- *The right instrument for your child* (Ben-Tovim y Boyd, 1990) es una guía práctica para padres y profesores con el fin de ayudar a elegir el instrumento más apropiado para un niño.
- *Tocar un instrumento* (Coso, 1992) es un libro sobre la metodología del estudio y la psicología y experiencia educativa en el aprendizaje instrumental.
- *You are your instrument* (Lieberman, 1991) es una guía destinada a la práctica y la interpretación instrumental.

Materiales didácticos:

- *Abracadabra Clarinet. The way to learn through songs and tunes* (Rutland, 1988) es un divertido método (libro) para la enseñanza y el aprendizaje del clarinete en el grado elemental.
- *Aprende con el clarinete* (Lacruz, Puchol y Bou, 1995) es un método (libro) para la enseñanza y el aprendizaje del clarinete en el grado elemental.
- *Clarinet Basics* (Harris, 1998) es un método (libro) para la enseñanza y el aprendizaje del clarinete en el grado elemental.
- *El Clarinete* (Villa-Rojo, 1995) es un método (libro) para el grado elemental de clarinete en dos partes (iniciación y preparatorio).
- *Enjoy Playing the Clarinet* (Bonetti, 1984, 1991) es un método (libro) para la enseñanza y el aprendizaje del clarinete en el grado elemental.
- *Introducing the Clarinet* (Rae, 1995) es un método (libro) de clarinete para principiantes.

- *Introduction to the Clarinet* (Draper, 1962) es un método (libro) de clarinete para principiantes.
- *L'ABC du Jeune Clarinettiste* (Dangain, 1992) es un método (libro) para el grado elemental de clarinete en dos volúmenes
- *Learn as you play the clarinet* (Wastall, 1979) es un método (libro) para la enseñanza y el aprendizaje del clarinete en el grado elemental.
- *Listen and Play Clarinet* (Rickard y Cox, 1992) es un método (libro) de clarinete para principiantes que incluye un CD en el que está grabado el acompañamiento instrumental para los ejercicios y piezas musicales.
- *Método completo para clarinete* (Romero 1845-1868) es uno de los métodos (libro) más prestigiosos, sobre todo en España, que se sigue utilizando en la actualidad. Comprende desde el grado elemental hasta el grado superior.
- *Método completo para el clarinete* (Magnani, 1946) es un método (libro) completo para clarinete en dos volúmenes. Comprende desde el grado elemental hasta el grado superior.
- *Método de clarinete* (Klosé, 1974) es otro de los métodos (libro) más prestigiosos de clarinete que se sigue utilizando en la actualidad. Comprende desde el grado elemental hasta el grado superior.
- *Método de Clarinete. Curso de iniciación.* (Peñarrocha Agustí y Sanz Hermida, 1991) es un método (libro) de iniciación al clarinete.
- *Mi primer libro de clarinete* (Pérez Planells, 1994) es un método (libro) de clarinete para principiantes.
- *Practice Sessions: Clarinet* (Wastall, 1992) es un método (libro) para el grado elemental y el grado medio de clarinete.

- *Progressive Clarinet Method for Beginners* (Scott, 1992) es un método (libro) de clarinete para principiantes que incluye un CD en el que está grabado el acompañamiento instrumental para los ejercicios y piezas musicales más importantes.
- *Sing, Clap and Play Clarinet* (Rickard y Cox, 1988) es un divertido método (libro) para el grado elemental de clarinete en dos volúmenes.
- *Team Woodwind: Clarinet* (Loane y Duckett, 1991) es un método (libro) para la enseñanza y el aprendizaje del clarinete en el grado elemental.
- *The Cambridge Clarinet Tutor* (Harris, 1981) es un método (libro) de clarinete para principiantes.
- *The liveliest way to take up the clarinet* (Lyons, 1983) es un método (libro) para el grado elemental de clarinete en dos volúmenes.

Artículos:

- *Reflexiones sobre la "enseñanza instrumental"* (Mariño, 1994) es un artículo muy interesante sobre diferentes aspectos de la enseñanza instrumental extraído de la revista trimestral de pedagogía musical *Música y Educación*.

Aunque casi todos estos trabajos están relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del clarinete, y varios de ellos con la enseñanza y el aprendizaje del clarinete en el grado elemental en particular, muchos están enfocados todavía desde una perspectiva técnico-instrumental. Son pocos los que hablan de un proceso de enseñanza/aprendizaje teniendo en cuenta la evolución y desarrollo del aprendiz. Y son menos aún, casi todos ellos en lengua inglesa, los que enfocan este proceso de enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva más o menos psicológica.

Entre estos últimos, se encuentran algunos materiales didácticos del grado elemental en los que se han realizado grandes avances desde el punto de vista de la organización interna y secuenciación de los objetivos y los contenidos. Además, se han introducido innovaciones como, por ejemplo, el CD con el acompañamiento instrumental de ejercicios y piezas musicales. Sin embargo, son materiales didácticos en los que se observan todavía bastantes carencias.

Para concluir, debemos decir que todos estos trabajos nos han servido de referencia y de punto de partida para la elaboración de nuestro diseño curricular.

2.2. ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL CLARINETE.

2.2.1. INTRODUCCIÓN.

En este capítulo explicaremos brevemente el nacimiento del clarinete y trataremos de hacer una aproximación a la enseñanza y el aprendizaje de este instrumento musical desde su origen hasta nuestros días.

Cuando apareció el clarinete, prácticamente todos los que lo tocaban eran autodidactas o habían aprendido algo acerca de su funcionamiento a través de algún fabricante de instrumentos o algún amigo que lo tocaba. Lo que está claro es que el instrumento se iba conociendo y dominando cada vez más con la práctica y el estudio del mismo.

La enseñanza y el aprendizaje del clarinete, tal y como hoy lo podemos concebir, no llegó inmediatamente sino que se fue produciendo poco a poco y de forma paralela a la evolución y desarrollo técnico del propio instrumento, como ya dijimos anteriormente. Conforme iba adquiriendo el instrumento mayor complejidad en su funcionamiento, se hacía más indispensable un aprendizaje mucho mayor y más profundo por parte del aprendiz para poder tocarlo y, por consiguiente, una enseñanza del mismo por parte de alguien que lo dominaba, conocía su complejidad y estaba adiestrado en el mismo.

2.2.2. EL NACIMIENTO DE UN INSTRUMENTO: EL CLARINETE.

De acuerdo con Andrés (1995), no debemos extrañarnos de que a la hora de hablar de los antecesores del clarinete, en el sentido que el vocablo adquirió en el siglo XVIII, aparezcan en su genealogía instrumentos del tipo *ma'met*, un aerófono de lengüeta sencilla conocido en Egipto dos mil seiscientos años antes de Cristo, que estaba construido con un cuerpo de caña. Sin embargo, el clarinete, en su significado vinculado a la música occidental, se remonta a la primera década del siglo XVIII. J. G.

Doppelmayr, citado por Andrés (1995), refiriéndose al constructor de Nuremberg Johann Christoph Denner (1655-1707), dice: «Al principio del presente siglo inventó un nuevo tipo de instrumento de viento, denominado “clarinete”, para gran satisfacción de los aficionados a la música». Otros autores, citados por Andrés (1995), reseñaron el mismo acontecimiento, como Joseph Friedrich Majer en el *Museum musicum*, y Johann Gottfried Walter, quien en el mismo año de 1732 publicó el importante *Musikalisches Lexicon*; en él se lee: “Clarinetto, instrumento de viento, de madera, inventado al principio del presente siglo por un ciudadano de Nuremberg. Se parece a un oboe largo, con una embocadura mayor que éste y de lejos suena de forma parecida a una trompeta”. Cuando salió el volumen de la letra C de la *Encyclopédie* en 1753, citado por Andrés (1995), sólo se reservaron al clarinete estas palabras: “Clarinette: sorte de hautbois” (clarinete: una clase de oboe). En 1767, cuando se editó la parte de *Lutherie*, aparecieron en los dibujos de dicha compilación un clarinete de dos llaves, no muy afortunado, y un *chalumeau*, instrumento de viento de madera, provisto de lengüeta sencilla y con siete agujeros (Fig. 2.2). No fue hasta 1776-1777, en los cuatro volúmenes de texto y uno de grabados del suplemento, cuando se insertó en la obra de Diderot y D'Alembert un valioso artículo sobre el clarinete, que serviría de posterior fuente de datos.



Figura 2.2. El chalumeau con la boquilla provista de lengüeta batiente.

L'Encyclopédie (1767) de Diderot y D'Alembert.

Según Andrés (1995), el primer aspecto interesante del texto de Doppelmayr es que nos habla del clarinete y del *chalumeau* como dos instrumentos diferenciados y contemporáneos. Este hecho ha inducido a muchas e innecesarias especulaciones, puesto que el clarinete, si bien apareció a partir de unos cambios operados en el *chalumeau*, no desplazó a éste de la escena musical, sino que ambos coexistieron; es más, el clarinete asumió un papel secundario ante el protagonismo del *chalumeau* durante todo el barroco. Ciertamente, los dos instrumentos, pese a sus características comunes, realizaban unas funciones perfectamente diferenciadas. El clarinete era usado como una especie de trompeta, de ahí que su nombre sea diminutivo de *clarín* -clarino- en el sentido de registro agudo de la trompeta.

El paso del *chalumeau* al clarinete primitivo consistió en la adición de dos llaves (Fig. 2.3). La de la parte inferior -que ya tenía el *chalumeau*- se alargaba hasta la embocadura para que el orificio que cubre pueda encontrarse en un lugar más adecuado para la obtención de armónicos. La boquilla se redujo en sus dimensiones, pero no lo suficiente para ser equiparada a la de un clarinete del período clásico; finalmente, se sustituyó el pie de la flauta dulce o de pico propio del *chalumeau* por un pabellón, a fin de alcanzar mayor resonancia.

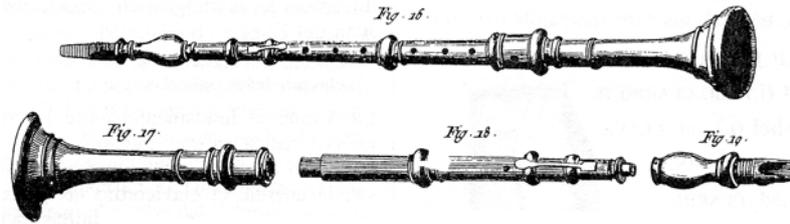


Figura 2.3. El clarinete y sus distintas secciones.
L'Encyclopédie (1767) de Diderot y D'Alembert..

En el estadio actual de las investigaciones, como nos sigue afirmando Andrés (1995), algunos autores se inclinan por dar la razón a Doppelmayr. Otros opinan que fue el hijo de J. C. Denner, Jakob (1681-1735), el responsable del paso del *chalumeau* al clarinete, pero este hecho no se ha podido comprobar. Los años en que se produjo la presentación del clarinete sí parecen confirmarse, situándose en la primera década del siglo XVIII y no en los últimos años del XVII, como en alguna ocasión se ha sugerido. El primer documento en que aparece el término *clarinette*, y que ha llegado hasta nosotros, es una factura de Denner registrada en una relación del Ayuntamiento de Nuremberg y que data de 1710; en ella figuran los siguientes instrumentos de viento;

4 Hautbois a fl. 5	20 fl.
1 Taillie	7 fl.
2 Fagott a fl. 14	28 fl.
4 Flauten a fl. 3	12 fl.
1 Alt-Flauden	5 fl.
2 Bass-Flauden a fl. 8	16 fl.
4 Chalimou a fl. 3	12 fl.
1 Alt-Chalimou	5 fl.
2 Chalimuo Basson a fl. 14	28 fl.
2 Clarinettes	15 fl.

2.2.3. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL CLARINETE EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL: LOS PRIMEROS PROFESORES Y SUS MÉTODOS.

El continuo desarrollo y perfeccionamiento del clarinete, desde su nacimiento a principios del siglo XVIII hasta nuestros días, ha estado acompañado de una evolución continua en su enseñanza y aprendizaje. Según Weston (1976), los nombres de Lefèvre, Klosé y Carl Baermann han llegado a ser tan conocidos en el mundo de la enseñanza del clarinete debido a los trabajos que escribieron en este campo durante la primera mitad del siglo XIX y fueron tan bien realizados que actualmente todavía se siguen editando para su utilización. Además, los tres clarinetistas ayudaron en el desarrollo del instrumento, particularmente Klosé. No obstante, no estuvieron solos en la tarea que realizaron ya que recibieron la influencia de otros intérpretes, profesores e inventores que, por la importancia de sus contribuciones, también deben ser incluidos: Beer y Tausch, los primeros virtuosos que fueron responsables de la aparición de un estilo en la interpretación del clarinete; Müller, el intrépido intérprete viajante que inventó el clarinete del sistema Sencillo; y Berr, profesor en el Conservatorio de París, quien llevó a cabo numerosas reformas en la enseñanza del instrumento y creó las bases de la técnica actual.

2.2.3.1. BEER Y TAUSCH.

Joseph Beer (Grünwald, Bohemia, 1744; Berlín, 1812) y Franz Tausch (Heidelberg, 1762; Berlín, 1817), fueron los primeros y más importantes intérpretes de clarinete y, además, cada uno de ellos fue responsable de la creación y desarrollo de un distintivo estilo de interpretación. Fueron también los primeros profesores de importancia que, aun no habiendo dejado ningún trabajo escrito sobre la enseñanza del clarinete, la influencia que produjeron en sus alumnos fue profunda. El estilo de Beer, que llegó a ser conocido como "francés" debido a su larga estancia en Francia al principio de su carrera, era fluido y técnicamente brillante pero el sonido era fuerte y estridente. Tausch, cuyo estilo fue conocido como "alemán", vistió al sonido de una gran belleza y puso una atención pormenorizada en la expresión, a la vez que lograba una gran maestría técnica.

Beer, durante sus primeros años en París, afirma Weston (1971), tuvo como alumnos a Etienne Solère y Michel Yost, quienes llegaron a ser notables intérpretes. Dejó París a mediana edad y, mientras viajaba por Alemania, se quedó tan impresionado con el estilo de interpretación que encontró allí que se puso inmediatamente a suavizar su propio sonido y a desarrollar una interpretación más expresiva. Viajó a Rusia y su excelente manera de interpretar el clarinete le hizo obtener grandes éxitos durante muchos años. Sus últimos años los pasó como músico de cámara del Rey de Prusia, quien le nombró profesor de la Academia de Música Militar de Potsdam. Tausch consiguió un empleo en las Cortes de Mannheim, Munich y Berlín. En esta última ciudad compartió la Corte junto a Beer y en 1805 fundó un Conservatorio de Intérpretes de Viento donde educó a muchos intérpretes de gran valía. En su primer año tuvo como alumno a Heinrich Baermann. Al haber estudiado Baermann previamente con Beer en Potsdam, se puede afirmar que Beer y Tausch fueron conjuntamente los responsables de la formación de uno de los más grandes clarinetistas que jamás se haya conocido en el mundo. El finlandés Crusell fue otro intérprete muy conocido que se impregnó de la buena calidad de los dos estilos, el alemán y el francés, ya que, primero, recibió clases de Tausch, y más tarde, de Yost, un alumno de Lefèvre.

2.2.3.2. LEFÈVRE.

Jean Xavier Lefèvre (Lausanne, 1763; París, 1829) vivió en París durante los turbulentos años de la Revolución Francesa y las Guerras Napoleónicas. Su manera de interpretar, después del original estilo francés de Beer, era deslumbrante. Además de ser un notable solista llegó a ocupar los más importantes puestos de la ciudad, incluyendo el puesto de primer clarinete del Emperador. Debido al gran número de clarinetistas que se necesitaban para las bandas militares del ejército de Napoleón, hubo una gran demanda de diferentes tipos de clarinetes y, cuando el Conservatorio de París abrió sus puertas en 1795, Lefèvre fue uno de los diecinueve profesores nombrados para impartir clases de clarinete a ciento cuatro alumnos. Entonces, a Lefèvre se le encargó que escribiera el método (libro) oficial de clarinete que debía utilizarse en las clases del Conservatorio y que fue publicado por la imprenta del propio Conservatorio en 1802. El método fue publicado en ediciones posteriores por Hermann Bender, Romeo Orsi y Alamiro Giampieri y estableció las bases del método de Julius Pisarovic (Praga, 1813-1881), que todavía se sigue utilizando.

2.2.3.3. MÜLLER.

Ivan Müller (Reval -ahora Tallinn-, Estonia, 1786; Bückebug, 1854) en el año 1812 llevó su clarinete de trece llaves a los profesores del Conservatorio de París para que lo examinaran. Afirmaba que con este clarinete se podía interpretar en todas las tonalidades con facilidad, de modo que, en el futuro los intérpretes solamente necesitarían un instrumento. Pero tuvo la mala suerte de que Lefèvre se encontraba entre los miembros del comité encargado de juzgarlo. Según Lefèvre, la perforación de más agujeros de los que eran necesarios para su clarinete de seis llaves iría en detrimento del sonido del instrumento. Lógicamente, esto influyó en el jurado. El invento, de hecho, fue rechazado, ya que los compositores deseaban la variedad de colorido en el sonido ofrecida por los clarinetes de diferentes tonalidades. Müller no se dio por vencido y viajó por toda Europa y Rusia ofreciendo unas interpretaciones tan brillantes con el instrumento que fue pronto proclamado el clarinete del futuro. Müller estuvo viajando la mayor parte de su vida y nunca permaneció viviendo en un mismo lugar el suficiente tiempo como para ganarse una buena reputación como profesor. No obstante, escribió un método para su clarinete de trece llaves en 1822 y tuvo un gran éxito en numerosas ediciones posteriores.

2.2.3.4. BERR.

En 1831 Frederic Berr (Mannheim, 1794; París, 1838) fue nombrado catedrático de clarinete en el Conservatorio de París y durante los cortos siete años que desempeñó el cargo efectuó muchas reformas. Había sido uno de los primeros admiradores de Müller y no perdió tiempo en el empeño sobre la adopción del clarinete de Müller por el Conservatorio. Hizo que sus alumnos cambiaran la manera de tocar con la caña colocada hacia arriba (como se venía tocando hasta entonces) para tocar con la caña colocada hacia abajo y luego comenzó a inculcarles los ideales del sonido alemán. En 1836 escribió un método en una línea similar a la de Müller pero, en este caso, para un clarinete de catorce llaves. Fue reimpresso en numerosas ocasiones y se publicó en 1909 en una edición de Prospère Mimart (?-1928). Berr le dedicó el método a su alumno Hyacinthe Eléonore Klosé, quien tomó posesión de la cátedra cuando murió su maestro en 1838.

2.2.3.5. KLOSÉ.

Hyacinthe Eléonore Klosé (Corfu, 1808; París, 1880), siguiendo a Weston (1977), (Fig. 2.4), además de convertirse en un célebre y afable profesor, fue famoso por ser el inventor, en colaboración con el fabricante de instrumentos Louis-Auguste Buffet, del clarinete sistema *Boehm* de diecisiete llaves y seis anillos móviles. El clarinete sistema *Boehm*, aunque tenía un diseño tan revolucionario como el clarinete de Müller, no encontró ninguna oposición en Francia y rápidamente se convirtió en el instrumento más habitualmente utilizado. La aceptación en otros lugares fue más lenta, en Inglaterra no fue adoptado hasta finales del siglo XIX, pero en la actualidad es el sistema más comúnmente utilizado en todos los países de Europa Occidental y América. Klosé escribió un método para su clarinete en 1843 del cual se hicieron ediciones posteriores realizadas por Giampieri, Simeon Bellison y Charles Draper. Este método ha perdurado hasta nuestros días como uno de los mejores métodos que han existido en la historia de la enseñanza y el aprendizaje del clarinete. En el año 1974 la Editorial Música Moderna publicó la traducción y adaptación al español. Aunque se sigue empleando todavía en la actualidad, consideramos que su uso es más apropiado en el grado medio y en el grado superior de clarinete pero no en el grado elemental, por las razones que explicaremos en el capítulo 2.2.5.

En 1855 Joseph Williams (Hereford, 1795; Londres, 1875), el clarinetista de Herefordshire, sin haberse cambiado al sistema *Boehm*, escribió un método incorporando los principios de la enseñanza de Klosé pero aplicándolos al clarinete de trece llaves que tocaba con la caña colocada hacia arriba.

Figura 2.4. Klosé c. 1860. Daguerrotype (Pierre Lefebvre, París, Francia).



Aunque Klosé, como afirma Vercher (1983), tuvo grandes éxitos como solista en París, y su buen sonido así como su ejemplar fraseo, fueron muy alabados por los primeros críticos, muy pocas veces salió por el país a realizar conciertos y seguramente nunca cruzó las fronteras.

Su actividad se concentraba en la enseñanza del clarinete a sus numerosos alumnos y las tareas que esto acarrearba; entre los mejores podemos citar a Holmes, Leroy, Rose, Selmer, Turban, etc. Hector Berlioz, compositor francés (La Côte-St-André, Isère, 1803; París, 1869), escribía lo siguiente después de haber escuchado a Klosé: "La facilidad de la cual sale airoso de las más escabrosas dificultades del instrumento no es su principal mérito. Posee otro tanto más precioso que el trabajo no sabría darle, y quiero hablar de la embocadura y de la calidad del sonido: la voz humana, según pienso yo, no se aproxima ni siquiera a la dulzura y ternura melancólica de estos sonidos del clarinete".

2.2.3.6. CARL BAERMANN.

El clarinete de Müller, conocido como el sistema Sencillo, se fue haciendo cada vez más popular entre los países del este de Europa y Rusia, donde actualmente todavía sigue siendo el sistema más utilizado. Entre los cambios que se produjeron en este sistema de clarinete se encuentra un modelo de dieciocho llaves diseñado en 1860 por Carl Baermann (Munich, 1810-1885), el hijo de Heinrich Baermann. Como asegura Weston (1977), Carl (Fig. 2.5) fue un profesor excelente que estuvo durante muchos años como profesor en el Real Conservatorio de Música de Munich. Entre los años 1864 y 1875 escribió un método muy bien elaborado y logrado, el cual fue publicado en ediciones posteriores por Oskar Schubert, Gustave Langenus y Bellison. La edición publicada por este último fue también adaptada al clarinete sistema *Boehm*.

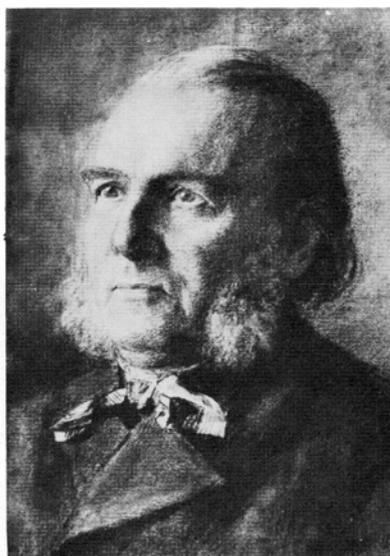


Figura 2.5. Izquierda: El joven Carl Baermann. Pintura al óleo de Kugler. Derecha: Carl Baermann en sus últimos años. Dibujo en carboncillo de una hija de su primera esposa Helene Harlas. (Deutsche Staatsbibliothek, Berlín, Alemania).

2.2.4. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL CLARINETE EN ESPAÑA.

En este capítulo queremos realizar un recorrido a través de la historia de la enseñanza y el aprendizaje del clarinete en nuestro país partiendo desde el momento en que se tiene constancia, según pruebas documentales, sobre alguien interesado en la interpretación, enseñanza o aprendizaje de este instrumento. Con ello, pretendemos que se puedan conocer los antecedentes de la enseñanza y el aprendizaje del clarinete y se pueda observar su evolución en el transcurso del tiempo. A lo largo de ese recorrido destacaremos tres figuras que marcaron un antes y un después en la enseñanza del clarinete en nuestro país: Antonio Romero, Miguel Yuste y Julián Menéndez.

2.2.4.1. LOS INICIOS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL CLARINETE.

Es curioso que, tratándose de clarinetistas españoles, solamente exista una referencia bibliográfica en castellano de cierta importancia en la que podamos encontrar información escrita sobre este tema. Se trata de una obra biográfica escrita por el compositor e historiador barcelonés Baltasar Saldoni y Remendo (1807-1889), publicada en Madrid entre 1868 y 1881, en cuatro volúmenes, titulada *Diccionario Biográfico-Bibliográfico de Efemérides de Músicos Españoles*. El resto de los trabajos realizados por otros autores en castellano, donde se pueda encontrar alguna noticia sobre clarinetistas españoles o que haga referencia a la enseñanza o aprendizaje del clarinete en España desde sus orígenes hasta hoy, es realmente muy escasa. La mayor parte de la literatura que existe se ha escrito principalmente en inglés, destacando los trabajos publicados por la clarinetista británica Pamela Weston en los años 1971, 1976 y 1977.

También debemos decir que, de la información que ha llegado hasta nosotros sobre estos maestros del clarinete, en muchos casos se desconoce el lugar y la fecha de nacimiento o muerte. Esto supone un problema a la hora de establecer un cierto orden cronológico entre ellos de manera que nos ayude a conocer la evolución histórica de la enseñanza y el aprendizaje de este instrumento.

Si bien, y casi seguro, el clarinete se pudo haber aprendido y enseñado en muchos otros lugares de nuestro país, las noticias que tenemos sobre este hecho nos remiten sobre todo a la ciudad de Madrid. No obstante, y aunque sean escasas, también hemos encontrado algunas referencias documentales con respecto a otras ciudades españolas.

2.2.4.2. PRECURSORES.

Las noticias que han llegado hasta nosotros sobre los primeros clarinetistas se refieren solamente a su actividad como intérpretes y no como enseñantes o profesores. Esto hace suponer que en un principio no hubo una enseñanza reglada propiamente dicha sino más bien un intercambio de conocimientos entre los propios intérpretes y, en algunas ocasiones, entre los intérpretes y los fabricantes de instrumentos. En cualquier caso, los clarinetistas debieron ser fundamentalmente autodidactas. Entre los primeros clarinetistas que aparecieron, destacamos a: Lorenzo Castronovo, Ignacio Canongia, José Avelino Canongia, Joaquín Ignacio Canongia, Carlos, Manuel Juliá y Francisco Schindtler y Gómez.

Lorenzo Castronovo (Madrid, 1766-?), como asegura Weston (1977), fue considerado como un clarinetista inigualable en su época en España. Se trata del primer nombre que se conoce en la historia del clarinete en nuestro país. Le sigue Ignacio Canongia (Manresa, Barcelona, ?-?) que procedía de una familia que confeccionaba la seda y fue el padre de José Avelino Canongia (Oeiras, cerca de Lisboa, 1784-Lisboa, 1842), que llegó a ser otro gran clarinetista en Portugal, y de Joaquín Ignacio Canongia. En los años de 1780, Ignacio Canongia se trasladó a vivir a Oeiras en Portugal y, cuando se abrió el Teatro de San Carlos en Lisboa en 1793, fue nombrado primer clarinete de la Orquesta del Teatro. En Madrid, de nuevo, nos encontramos a Carlos (?-?), que fue primer clarinete de la Orquesta del Teatro Italiano de la capital y que una crónica fechada en 1799 decía de él: "Quienquiera que piense que el clarinete es un instrumento limitado debería escuchar a Carlos", añadiendo que podía transportar cualquier obra a cualquier tonalidad y que tenía un picado muy fluido. No obstante, este elogio fue mitigado por una crítica de escasa dignidad y muy mal gusto. Manuel Juliá (?-?), por otro lado, en 1806 estaba tocando como primer clarinete en la Orquesta del Teatro del Príncipe de Madrid. Y por último, Francisco Schindtler y Gómez (Madrid,

1772-1823), que el día 1 de agosto de 1815 juró plaza de primer clarinete en la Orquesta de la Corte y en la Orquesta de la Real Cámara de Su Majestad, obteniendo ambas por oposición. Varios profesores compañeros de Schindtler aseguraron que era el más notable profesor de clarinete que contaba entonces Madrid, y que no conocía rival, elogiando su excelente sonido, su extraordinaria ejecución, limpieza, gusto, expresión y sentimiento. Estaba condecorado con la Cruz de San Fernando.

2.2.4.3. LA PRIMERA ENSEÑANZA REGLADA.

Weston (1977) afirma también que la primera vez que se hace mención a un profesor de clarinete en España aparece el nombre de Andrés Martínez (?-?), considerado como el mejor profesor de clarinete de su tiempo en Madrid. Aunque no se poseen datos biográficos sobre este profesor y clarinetista, y ni tan siquiera sobre el año de su nacimiento o su muerte, se sabe con certeza que Pedro Broca fue su alumno en el año 1805. Desde entonces muchos han sido los clarinetistas que han seguido los pasos de Andrés Martínez. Precisamente, sería su alumno Pedro Broca y Casanovas (Barcelona, 1794-La Habana, Cuba, 1836) quien le seguiría. Pedro Broca comenzó a aprender música a los ocho años de edad con el Maestro de Capilla de la ciudad de Cuenca, donde su padre tenía el puesto de director en una banda militar. En 1805 su familia se traslada a vivir a Madrid y es entonces cuando Pedro empieza a estudiar el clarinete con el profesor Andrés Martínez, siendo tan buen clarinetista que en 1808 lo nombran primer clarinete del Regimiento de Cazadores de Zafra. Después fue trasladado al 2º Regimiento de Badajoz y Valencia hasta 1816, año en que lo nombraron primer clarinete de la Banda de Música del Real Cuerpo de Guardias de Alabarderos y de la Orquesta de la Corte. También tocó el oboe y el corno inglés y en 1818 obtuvo un puesto de trabajo extra como primer oboe en la Orquesta del Teatro del Príncipe. A finales de julio del año 1829 tanto él como Magin Jardín (Cervera, Lérida, 1782-Madrid, 1869) fueron nombrados profesores del recién abierto Real Conservatorio de Música de Madrid. Jardín enseñaba tanto flauta como clarinete, al igual que Broca que enseñaba oboe, corno inglés y clarinete. Broca continuó en el ejército durante todo este tiempo, ascendiendo hasta el rango de Capitán y beneficiándose enormemente de la amistad que tenía con su patrón el General Vicente Genaro de Quesada. Broca ejerció como profesor en el Real Conservatorio de Música de Madrid hasta el año 1836, fecha en la que se vio obligado a abandonar el país marchándose a La Habana, donde murió

dos años más tarde. Magin Jardin continuó en Madrid y llegó a ser primer clarinete de la Orquesta de la Corte hasta 1858 y profesor de flauta y clarinete en el Real Conservatorio de Música de Madrid desde el año 1829 hasta el año 1857. Sus alumnos de clarinete más conocidos fueron Pedro Arias y Pedro Sarmiento y también enseñó clarinete a sus sobrinos Manuel y Jerónimo Jardin.

El hermano menor de Pedro Broca, Ramón Broca (Madrid, 1815-1849), quien también tocaba el oboe y el corno inglés, además del clarinete, en su corta vida no sólo se creó una admirable reputación como intérprete sino que se ganó la estima de sus colegas y alumnos como persona. Estudió bajo las directrices de su hermano Pedro en el Real Conservatorio de Música de Madrid y, cuando Pedro abandonó el país, ocupó su puesto en la Orquesta de la Corte y en la Orquesta del Teatro del Príncipe. Además, desde 1839 hasta 1849, año en el que murió, fue profesor del Real Conservatorio de Música de Madrid.

2.2.4.4. ALUMNOS DESTACADOS.

Durante esta época encontramos clarinetistas de renombre que, aunque no se dedicaron a la enseñanza, influyeron de manera especial en la difusión del instrumento. Todos ellos estudiaron en el Real Conservatorio de Música de Madrid y llegaron a ser unos grandes intérpretes.

Manuel Jardin (?-?) fue instruido por su tío Magin Jardin en el Real Conservatorio de Música de Madrid, consiguiendo medalla en los concursos de 1832 y 1833, y Juan Antonio Martínez (Cartagena, 1798-?) que tocó en la Orquesta de la Corte de Madrid desde el día 1 de enero de 1824. Carlos Rodríguez y Broca (Badajoz, 1820; Bilbao, 1843), cuyo padre, Mariano, le enseñó el solfeo y en el Real Conservatorio de Música de Madrid aprendió el clarinete, el oboe y el corno inglés con su tío Pedro Broca. La primera plaza que ocupó el joven Carlos fue la de clarinete primero en la Banda de Música del Real Cuerpo de Guardias de Alabarderos y después la de primer oboe y corno-inglés en las orquestas de los teatros de la Cruz y del Príncipe de Madrid, cuando en ellos se cantaban óperas italianas. En todos los instrumentos referidos Rodríguez fue muy notable pero en el corno inglés fue muy superior y distinguido entre sus contemporáneos, tanto por el buen sonido que sacaba del instrumento como por su

pureza de escuela y limpia ejecución. Su temprana muerte causó gran sentimiento a todos los amantes de la música ya que era un gran clarinetista cuando murió con tan solo 23 años de edad.

Enrique Broca y Rodríguez (Alicante, 1822-La Habana, 1839) comenzó los estudios musicales con sus tíos Mariano Rodríguez y Pedro Broca. Con su tío Mariano aprendió el solfeo y con su tío Pedro el clarinete. Cuando éste se marchó a La Habana en 1836, Enrique empezó a ejercer la profesión como clarinetista del Regimiento Reina Gobernadora con tan brillante resultado, que su tío Pedro, que se hallaba de director de la Banda de Música de la Brigada de Artillería en la expresada ciudad de La Habana, le mandó que fuera allí, lo cual realizó en el otoño de 1837 acompañado de su padre Domingo. Establecido ya el joven Enrique en aquellas Antillas, continuó sus estudios de clarinete, requinto y oboe con su tío y protector Pedro, y el piano y la composición con Pedro Pablo. Grandes, extraordinarios y muy rápidos fueron los progresos que hizo en todos los estudios que emprendió el aplicado y estudioso joven Broca, hasta el punto de que, además de tocar el requinto en la Brigada de Artillería, ocupaba los primeros puestos en las orquestas, y su fama se iba extendiendo en todas partes como gran solista y excelente profesor de clarinete, requinto y oboe. Pero, desgraciadamente, cuando apenas había cumplido 16 años, la muerte le sorprendió de manera repentina.

José Venancio López (?-Madrid, 1852) era maestro de contrabajo en el Real Conservatorio de Música de Madrid y primero de dicho instrumento en la Orquesta de la Corte. En 1814 fue nombrado por S. M. escribiente de la contaduría de Madrid y hacia 1820 ingresó en la Banda de Música del Real Cuerpo de Guardias de Alabarderos como clarinete.

Pedro Viglietti y Dotta (Madrid, 1821-1855) empezó a estudiar música a la edad de seis años con Isidro Ramón, director de la Banda de Música del Primer Regimiento de Granaderos de la Guardia Real Provincial. Al año siguiente, es decir, a los siete años, ya tocaba el flautín en la Banda de Música del mencionado Regimiento y, a los diez años, ya era primer flautista contratado en la misma banda. Cuando contaba solamente quince años era ya un excelente flautista, y en esta época fue cuando se dedicó al estudio del clarinete, que aprendió en el Real Conservatorio de Música de Madrid con el

profesor Magin Jardín. No obstante, toda su carrera profesional la desempeñó como flautista cosechando numerosos y grandes éxitos.

Francisco Asenjo Barbieri (Madrid, 1823-1894), según Saldoni (1868-1881), fue un gran compositor, musicólogo y director de orquesta y coro. En el año 1837 entró en el Real Conservatorio de Música de Madrid donde estudió piano con el profesor Pedro Albéniz, canto con el propio Baltasar Saldoni, composición con Ramón Carnicer y clarinete con Ramón Broca. Cuando su familia se marchó de Madrid, Barbieri se quedó en la capital y entonces comenzó para él un largo período de vida un tanto inestable. Independiente y bohemio en espíritu, vivió trabajando en diversos lugares: tocando el piano en casas de bailes, enseñando canto, copiando música y tocando el clarinete en las bandas militares y en las orquestas de los teatros. En 1846 se estableció en Madrid y limitó su actividad a la composición de música para el teatro y, aunque se le conocen sus buenas dotes como director de orquesta y literato, el resto de su vida la dedicó prácticamente a la composición.

2.2.4.5. EL PRIMER GRAN AVANCE.

Antonio Romero y Andía (Madrid, 1815-1885), (Fig. 2.6), es considerado como el padre de la enseñanza del clarinete en nuestro país. Los métodos que escribió son utilizados todavía en las escuelas y academias de música y en los conservatorios y, además, se atrevió a crear un nuevo sistema de clarinete ya que no le convencieron los que existían en su época.

Figura 2.6. Litografía de Antonio Romero realizada por González. De su Método Completo para Clarinete (British Library, Londres, Reino Unido).



Antonio Romero es, sobre todo, conocido por el sistema de clarinete que llevaba su nombre. Fue el responsable de la introducción del clarinete sistema *Boehm* en España ya que, hasta entonces, se venía utilizando el sistema *Müller* de 13 llaves, pero llegó a estar cada vez más insatisfecho del mismo que se puso a fabricar su propia invención en 1853, denominándolo “sistema Romero”. Vercher (1983) nos dice que Romero explicaba de la siguiente manera todo el proceso en su libro *Método Completo para Clarinete*, segunda edición, 1860:

Los defectos de afinación y sonoridad de que adolece el clarinete llamado de 13 llaves, y las dificultades de ejecución casi insuperables del mismo, impiden a los compositores emplear tan bello instrumento en ciertas tonalidades, lo cual corta con frecuencia su inspiración, encerrándolos en un círculo sumamente estrecho; pues aunque hay algunos profesores que a fuerza de constancia en el estudio llegan a ejecutar con bastante soltura en todos los tonos, el efecto que producen cuando éstas contienen más de dos sostenidos o tres bemoles en la clave, deja mucho que desear a los oídos delicados, ya que el instrumento carece de afinación e igualdad en muchos sonidos, y muy especialmente en varios de los pertenecientes al primer registro.

El medio empleado hasta hoy para que el clarinete pueda seguir las modulaciones de la orquesta, consiste en servirse de instrumentos contruidos en diferentes tonos, lo cual ha ofrecido siempre graves inconvenientes que me he propuesto remediar, por considerar, además, que siendo demasiado frecuentes dichas modulaciones en la música moderna, aquellos cambios de instrumentos son impracticables.

En todo el curso de mi vida artística he deplorado que un instrumento que ocupa un lugar muy preferente en la orquesta por su gran expresión, simpático timbre, dulzura y brillantez, carezca de la facultad de ejecutar con perfección en todos los tonos, y he deseado hallar los medios para remediar tan grave falta.

Las indiscutibles ventajas que, sobre el clarinete de 13 llaves, tiene el llamado sistema Boehm, me hicieron desear otras y, cuando en el año 1851 fui por primera vez a París, me hice construir clarinetes de dicho Sistema con dos llaves nuevas que facilitaban la ejecución de algunos pasajes.

En el año 1853 concebí mi actual Sistema y lo comuniqué al fabricante A. Buffet, de París, el cual lo acogió con entusiasmo, prometiendo enviarme pronto a Madrid un modelo; pero algunas desgracias de fabricación le impidieron terminarlo.

En 1857, comuniqué mi proyecto al señor Triebert, hábil mecánico de la misma capital, y nada satisfactorio me comunicó en los cinco años siguientes.

Impaciente por ver realizado mi proyecto, y estando cada vez más persuadido de su bondad, marché nuevamente a París en 1862, y se lo confié al Sr. Paul Bié, discípulo y sucesor del célebre fabricante de clarinetes

François Lefèvre, de cuyo nombre y marca es propietario, el cual se encargó de realizar cuanto yo le indicase hasta dejarme satisfecho, siempre que yo pagase todos los gastos que se ocasionaran.

Durante tres meses asistí diariamente a los talleres del Sr. Bié, al cabo de los cuales conseguí que me hiciera dos modelos de clarinetes del sistema que yo había concebido hacía nueve años; los presenté en las oficinas correspondientes, acompañados de los respectivos dibujos y explicaciones, y obtuve en Francia el privilegio de invención por quince años, regresando a Madrid a continuar mis estudios prácticos.

Como dichos modelos tenían aún muchos defectos que corregir, y mis deseos de acercarme a la perfección iban creciendo a medida que obtenía resultados, fue preciso emplear dos años más de trabajo, durante los cuales recibí otros varios, que después de examinar, devolví dando las instrucciones necesarias para vencer las dificultades que en cada uno se presentaban y por último, tuve que hacer un nuevo viaje a París, en el que, con diecisiete días de trabajo a mi vista, pude ver realizado lo que tantos años había deseado, que consiste en lo siguiente: 1) que todos los sonidos del clarinete sean homogéneos en cantidad y calidad, 2) que se pueda tocar en todos los tonos con correcta afinación con un solo instrumento, y 3) que no haya dificultades de digitación insuperables.

Después de haber conseguido mi objetivo ofrecí algunas sesiones públicas en París, Barcelona y Madrid en los meses de agosto y septiembre de 1864, en las que varios profesores me presentaron los problemas teóricos y prácticos que estimaron conveniente, a los que contesté de palabra y ejecutando con mi clarinete pasajes que hasta entonces se habían tenido por impracticables.

En octubre del mismo año presenté oficialmente mi nuevo sistema de clarinete al Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, cuyo señor director nombró una comisión de profesores que lo examinaron detenidamente, dando después el más lisonjero informe.

En 1867 presenté mi mencionado clarinete en la Exposición Universal de París, en la que además de haber sido premiado con Medalla de Plata, merecí que los principales periódicos de dicha capital se ocuparan de mi invento muy favorablemente, calificándolo de muy importante y trascendental progreso para el Arte de la Música.

En 1868 lo presenté también en la Exposición Aragonesa y fue premiado con Medalla de Oro, única que se adjudicó a los instrumentos de música en dicho certamen.

Deseando siempre el progreso de mi instrumento predilecto, continué trabajando en simplificar su mecanismo que en realidad era muy complicado en los años 1867 y 1868, y al efecto cambié las disposiciones de las llaves de SOL sostenido, LA natural y SI bemol dentro del pentagrama, que antes eran cerradas convirtiéndolas en llaves abiertas con lo que, además de facilitar su construcción y suavizar su pulsación, la sonoridad ganó también considerablemente. Por último, hice prolongar el pabellón y poner en él una nueva llave abierta que cerrada con el dedo pequeño de la mano derecha produce el MI bemol grave, con cuya mejora se puede ejecutar con el Clarinete en SI bemol toda la música escrita, o que en adelante se escriba,

para los clarinetes en DO o en LA haciendo los transportes correspondientes, desapareciendo por completo la necesidad molesta, costosa y perjudicial de emplear en las orquestas el clarinete en diferentes tonos.

Con estos últimos perfeccionamientos, más tarde presenté mi sistema en las Exposiciones de Madrid, Salamanca, Viena, Filadelfia y París en 1878, obteniendo medallas en todas ellas y los más lisonjeros informes, con lo que creo haber contribuido algo al progreso del arte que con entusiasmo profeso.

A pesar de los grandes éxitos que Antonio Romero cosechó durante su época gracias a los enormes progresos que realizó en el sistema de clarinete que llevaba su nombre, nunca gozó de una gran popularidad entre los clarinetistas de aquella época debido a que su mecanismo era sumamente complicado, requiriendo quince tornillos ajustables, y ofrecía poca fiabilidad. Incluso después de que Bié le fabricara un modelo simplificado en 1890, muy pocos clarinetistas adoptaron el Sistema.

Romero comenzó a aprender el clarinete cuando era muy joven y a la edad de catorce años ofreció conciertos por toda España con un clarinete de seis llaves, levantando un gran interés. Como primer clarinete en la Banda de Música del Real Cuerpo de Guardias de Alabarderos fue distinguido en la Primera Guerra Carlista de 1833-1840. En el año 1841 llegó a ser el director musical de la Banda de Música del Real Cuerpo de Guardias de Alabarderos. Desde 1844 hasta 1867 tocó en la Orquesta de la Corte. A partir del año 1875, cuando se restableció la Casa Real, volvió otra vez a tocar en la Orquesta de la Corte. Fue muy conocido como solista y fue profesor de clarinete del Real Conservatorio de Música de Madrid desde 1849 hasta 1876. Su alumno más famoso fue González.

Romero le dio una gran importancia al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje del clarinete en España y escribió tres métodos para el instrumento. El primero de ellos se publicó en 1845 y fue escrito para el clarinete de 13 llaves; contiene material de Lefèvre, Buteux, Müller y Berr. Éste fue seguido por otro para dos clarinetes de diferentes sistemas, el Sistema Sencillo o de 13 llaves y el Sistema Boehm, que fue publicado en 1860. El tercero de ellos lo escribió para el clarinete con su propio sistema, el ya mencionado sistema Romero, y lo publicó en 1868. Estos tres métodos fueron revisados y ampliados un siglo después por el clarinetista y compositor Julián

Menéndez, como veremos más adelante. Romero, además, compuso y publicó una gramática musical, un método para trompa de pistones, otro para fagot y colaboró en la realización de un método de solfeo.

Romero fundó una firma editorial en 1856 que llegó a ser una de las más importantes de España. Fue uno de los miembros de la comisión española enviada a la Exposición de Londres de 1862 y escribió el informe oficial de la misma. En 1867 fue miembro del jurado del Concurso Europeo de Música Militar celebrado en París.

Fue condecorado con la Cruz de Caballero y con la de Comendador Ordinario de la Real y Distinguida Orden Española de Carlos III; con la de Comendador de la Orden Americana de Isabel la Católica; con la de Caballero de la Orden de Nuestro Señor Jesucristo de Portugal y, el 20 de enero de 1873, con la Gran Cruz de la Orden Civil de María Victoria, por reunir muchas de las circunstancias que prescribe su reglamento. Además, fue Académico de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando desde que se creó en ella la sección de música.

2.2.4.6. LA CONTINUACIÓN DE UNA GRAN OBRA.

Los continuadores de la obra de Antonio Romero en el aspecto pedagógico fueron numerosos y algunos de ellos, al igual que él, impartieron su enseñanza en el Real Conservatorio de Música de Madrid. Este es el caso de Teodoro Rodríguez (?-?), que en agosto de 1870 se hallaba como primer clarinete en la Orquesta del Teatro de la Zarzuela de Madrid y que sucedió a Romero en el año 1876 en su puesto de profesor de clarinete en el Real Conservatorio de Música de Madrid. Luego, Enrique Fischer (Vinaroz, Castellón, 1821-?) sucedió a su vez a Rodríguez en el mismo puesto hasta el año 1883; además, el día 24 de julio de 1844 juró plaza de supernumerario de clarinete en la Orquesta de la Corte. Enrique tuvo como discípulo en el Real Conservatorio de Música de Madrid a un hermano suyo, Federico Fischer y Payés (Madrid, 1834-?), que en 1877 obtuvo, mediante oposición, una plaza de clarinete en la Orquesta de la Corte, además de haber pertenecido a las principales orquestas de Madrid como primer clarinete.

Pero que duda cabe, siguiendo a Weston (1977), que los más directos continuadores de la obra de Antonio Romero fueron sus propios alumnos. Manuel Velasco y Martínez (Madrid, 1835-1871) estudió clarinete con Antonio Romero y en uno de los concursos de dicho instrumento efectuados en el Real Conservatorio de Música de Madrid obtuvo un Segundo Premio. Tocaba también el oboe e hizo oposición a una plaza que había de dicho instrumento en la Orquesta de la Corte, además, fue director en la Banda de Música del Regimiento de Baza, 12 de Cazadores. Manuel González y Val (Madrid, 1835-1909) fue otro de sus alumnos del Real Conservatorio de Música de Madrid, obteniendo un Primer Premio en 1857. Manuel llegó a ser director de banda militar y en el año 1865 estuvo tocando como primer clarinete en la Orquesta del Teatro de Variedades de Madrid. Desde allí se fue como primer clarinete a la Orquesta del Teatro Real y a la Orquesta de la Sociedad de Conciertos (Orquesta Nacional) y, más tarde, llegó a ser miembro de la Orquesta de la Corte. En 1883, fue nombrado profesor de clarinete del Conservatorio de Madrid, donde formó muchos y muy buenos alumnos, incluyendo a Miguel Yuste y Enrique Calvist. A su muerte, Yuste le sucedió en la cátedra. González obtuvo una Medalla de Primera Clase en la Tercera Guerra Carlista y fue nombrado Caballero de la Cruz Roja.

Pero, aunque Enrique Calvist (?-?) fue alumno de Manuel González y Val y llegó a ser muy conocido como profesor y compuso algunos estudios para clarinete, fue su otro alumno, Miguel Yuste Moreno (Alcalá del Valle, 1870-Madrid, 1947), el que realmente realizaría, al igual que Romero, una serie de cambios e innovaciones muy importantes y significativas en la enseñanza del clarinete que marcarían otra nueva etapa en la enseñanza del mismo. Saldoni (1868-1881) asegura que Miguel Yuste (Fig. 2.7) fue un gran virtuoso y un gran profesor de clarinete. Realizó grandes reformas en la enseñanza del clarinete en el Real Conservatorio de Madrid. A la edad de ocho años se quedó huérfano y se marchó a Madrid donde ingresó en el Asilo de San Bernardino y empezó a estudiar música con José Chacón. En 1883 llegó a ser alumno de Manuel González en el Real Conservatorio de Música de Madrid. A la edad de quince, años fue nombrado primer clarinete de la Banda de Música del Real Cuerpo de Guardias de Alabarderos y, a los diecisiete, ganó el Primer Premio del Real Conservatorio. Tocó como primer clarinete en la Orquesta de la Ópera de los Jardines del Buen Retiro y, en 1890, en la Orquesta del Teatro Real y en la Orquesta de la Sociedad de Conciertos. Más tarde, tocó para la Sociedad de Música de Cámara y la Orquesta Sinfónica de

Madrid. También fue primer clarinete y director asistente de la Banda Municipal de Madrid.



Figura 2.7. Grabado de Miguel Yuste de "Música" en enero de 1917 (Señora Laueiro, Madrid).

Yuste fue profesor de clarinete del Real Conservatorio de Música de Madrid desde 1910 hasta 1940. Redactó un sistemático currículo en el que estableció una carrera de seis años de estudio que se basaba en trabajos de los métodos de Romero y Klosé. Los estudios generales fueron extraídos de trabajos de Carl Baermann, Buteux, Krakamp, Kroepsch, Magnani, Marasco, Stark y Wiedemann. También fueron incluidos los estudios sobre el "staccato" de Aumont, los caprichos de Gambaro y todas las obras de los exámenes del Conservatorio de París. Compuso alrededor de cien obras para clarinete, incluyendo las siguientes: *Capricho Pintoresco*, *Intermedio* y *Balada*, *Leyenda*, *Andante* y *Rondó*, *Solo de Concurso*, op. 39 y *Vibraciones del Alma*, op. 45.

Aurelio Fernández Gómez (1886-1964) sucedió a Yuste en el puesto de profesor de clarinete en el Real Conservatorio de Música de Madrid en 1940 y desempeñó el cargo hasta 1955. Además, tocó en la Banda de Música del Real Cuerpo de Guardias de Alabarderos y el Orquesta Filarmónica de Madrid. Fue también propietario de una revista de música. A Aurelio le sucedió en el puesto Leocadio Parra (Hellín, 1907-Madrid, 1973) el cual estuvo enseñando clarinete en el Real Conservatorio de Música de Madrid desde el año 1955 hasta que se jubiló en el año 1971. Fue, además, clarinete solista de la Orquesta Filarmónica de Madrid y de la Orquesta Nacional (Sociedad de Conciertos). Debido al gran incremento de alumnos de clarinete que hubo en el Real Conservatorio de Música de Madrid en el año 1969, un nuevo profesor de clarinete se incorpora a la plantilla de profesores del centro: Francisco Florido (Málaga, 1933). Florido fue clarinete solista de la Orquesta Sinfónica y de la Orquesta Filarmónica de Madrid. Estuvo como profesor de clarinete en el Real Conservatorio de Música de Madrid desde el año 1969 hasta el año 1973 y, posteriormente, fue Catedrático de

Clarinete en el Conservatorio Superior de Música de Alicante hasta el año 2003. A Florido le sucedió Vicente Peñarrocha (Liria, 1933) en el año 1973. Peñarrocha ingresó, por oposición, en el año 1955, en la Banda de Música Municipal de Madrid y, en 1962, ingresó, por oposición también, en la Orquesta Nacional de España, donde fue solista desde 1968 hasta 1987. En 1973 es nombrado Profesor Especial de Clarinete en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, donde fue Catedrático Numerario hasta el año 2003. Vicente Peñarrocha está en posesión de la Medalla de Oro de Bellas Artes y de la Cruz de Caballero de la Orden al Mérito Civil.

2.2.4.7. EL CLARINETE EN OTRAS CIUDADES ESPAÑOLAS.

Aunque, como ya afirmábamos al principio, la mayoría de la información que hemos podido constatar, se refiere a intérpretes, profesores y alumnos de clarinete de la ciudad de Madrid, sin embargo, deseamos dejar constancia de que también hubo otros lugares en España donde el clarinete estaba muy presente y que también tenía su importancia.

Barcelona

Gaspar Campos (Barcelona, 1790-Lisboa, 1854) fue uno de los numerosos músicos extranjeros que ingresaron en la armada portuguesa y que, después de los impresionantes triunfos en 1812, regresó con ellos a Lisboa.

Antonio Oliveres y Mata (Barcelona, 1820-?) estudió solfeo a la edad de 8 años con el Padre Ferreras, maestro de la renombrada Escolanía del Convento de Nuestra Señora de las Mercedes, y con Pedro Oliveres, su hermano, organista del Convento de Trinitarios Calzados, habiendo empezado al año a cantar de tiple en las funciones de iglesia. A los diez años estudió piano y armonía con Antonio Cortadellas, tenor de capilla de Nuestra Señora del Pino; a los catorce emprendió el estudio de la flauta con Ignacio Pagés, y el de clarinete con Pariera, habiendo continuando después sus estudios de flauta con Cayetano Llagostera, concertista en dicho instrumento. Su carrera de instrumentista duró hasta 1849. En 1846 empezó a dedicarse al canto con Rachele, notable director de orquesta del Teatro Principal.

Juan Budó y Martín (Barcelona, 1822-?) fue primer clarinete de las principales orquestas que hubo en Barcelona en los años de 1870 y 1880, estudió solfeo y armonía con el maestro Antonio Pasarell, clarinete con Rafael Berga, Juan y Carlos Gassi, flauta con José Oriol Berga, y oboe y piano con Ignacio Pagés; pero a pesar de aprender con aprovechamiento cuatro instrumentos, siempre, en el que más se distinguió fue, como quedó dicho, en el clarinete, por cuya razón, ocupó un lugar muy digno entre los más notables profesores de orquesta que había en Barcelona.

José Jurch y Rivas (Barcelona, 1800-?), antes de los diez años de edad, ingresó en el Primer Regimiento de Artillería como músico de menor edad y bajo la dirección del músico mayor José Puig, con quien estudió solfeo, flautín, clarinete y fagot. En 1829, ya estaba colocado en una de las orquestas llamadas *Coplas*, motivo por el cual, y sin conocimientos de armonía, compuso varias contradanzas y vales al estilo de Cataluña; y en vista de lo mucho que agradaron, y de los consejos de los amigos, estudió armonía con Francisco Arbós. Habiéndose acreditado cada vez más con su música, le nombraron director de la banda de música (1835) de uno de los batallones de la Milicia Nacional de Barcelona. Después fue nombrado primer clarinete de la Orquesta del Liceo de Isabel II, establecida en el antiguo convento de Montesión, continuando en dicha plaza cuando, en 1847, se inauguró el Gran Teatro del mismo Liceo. Alternaba los grandes conciertos matinales que tenían lugar en el indicado teatro con los solistas extranjeros que tomaban parte en ellos, siendo también director de la Banda de Música del propio Teatro hasta 1852. En ese año a Jurch le ofrecieron, y aceptó, el destino de director de la Banda de Música del Regimiento de Infantería de Navarra, número 25, que ocupó hasta 1856, en que volvió a desempeñar la plaza de primer clarinete de la Orquesta del Teatro del Liceo y a la que renunció por gozar de poca salud en 1870. No obstante, continuó escribiendo varias piezas de todos los géneros para orquesta, y también para banda, cuyo número pasa de las 2000. En 1875 tenía establecido en Barcelona un almacén de música española y extranjera. Verdaderamente, hay pocos compositores que hayan escrito tan gran número de obras, por más que éstas sean en su mayor parte de baile, lo cual prueba su gran laboriosidad; y, así es, que, desde 1842, hay en su ciudad natal una orquesta o copla que lleva el nombre de *Jurch*.

Y, por último, encontramos a Salvador Posada, que fue concertista de clarinete en el Teatro del Odeón de Barcelona en diciembre de 1860.

Bilbao

Julián Menéndez González (Santander, 1895-Madrid, 1975), aunque nació en Santander, su familia se trasladó a Bilbao cuando contaba solamente con dos meses de edad, lugar donde realizó los estudios de clarinete, piano y armonía en la Academia de Música. A los dieciséis años fue nombrado clarinete solista de la Antigua Sociedad de Conciertos de dicha ciudad. El año 1914, a los diecinueve años, hizo oposición a la Banda Municipal de Madrid, obteniendo la plaza de clarinete por unanimidad y revalidando, entonces, sus estudios en el Real Conservatorio de Música de Madrid, consiguiendo el Primer Premio, también por unanimidad. Poco después de su nombramiento fue designado clarinete solista, cargo que desempeñó hasta su jubilación en el año 1956 con cuarenta y dos años de servicio. En el año 1937 fue nombrado subdirector de la Banda Municipal, cargo que desempeñó hasta 1939. Perteneció, como clarinete solista, a la orquesta Filarmónica del Maestro Pérez Casas, Orquesta Sinfónica del Maestro Arbós, Orquesta del Teatro Real y Orquesta Sinfónica de Radio Nacional de España. Durante su actuación como clarinete solista de la Banda Municipal realizó más de cien transcripciones de obras, entre las que destacan, gran número de obras de los más renombrados compositores mundiales. Como compositor, estrenó varias obras sinfonías con la Orquesta Sinfónica del Maestro Arbós y amplió considerablemente el repertorio del clarinete con un gran número de obras y estudios de una gran dificultad: *Técnica Moderna; 18 Estudios Característicos; 8 Estudios; 6 Estudios de Concierto; Solo de Concierto; Fantasía-Capricho; Introducción, Andante y Danza*, etc.¹.

Además, realizó otra gran aportación a la enseñanza del clarinete ya que, entre los años 1958 y 1959, se publicó una nueva edición de los tres métodos para clarinete de Antonio Romero revisada y ampliada por él. Esta nueva edición constaba de cuatro partes y un apéndice y viene muy bien descrita en la nota que hacen los editores en la primera parte y que reproducimos íntegramente aquí:

Tenemos el honor y el agrado de presentar al público musical de todo el mundo, y en especial a los clarinetistas, esta nueva edición del Método de don Antonio Romero. Este Método, que ha servido a lo largo de más de un siglo para la enseñanza y formación de los innumerables y excelentes clarinetistas españoles, puede considerarse como la obra didáctica más importante escrita para el clarinete.

¹ Fuente: Archivo de la Banda Municipal de Música de Madrid, 1997.

La nueva edición que presentamos ha sido realizada por D. Julián Menéndez, eminente clarinetista, que ha aportado a ella toda su profunda experiencia y sabiduría y ha plasmado una obra enteramente nueva, en la que se conserva todo lo que el Maestro escribió, pero adaptándolo al sistema Boehm, cuidando escrupulosamente todos los detalles y ordenándola en forma metódica, gradual y progresiva.

Para lograr tal propósito se han introducido buen número de ejercicios, escalas, arpeggios, lecciones, grandes dúos, obras de concierto y, finalmente, fragmentos de obras nuevas y modernas, con el fin de que el Método pueda ser útil desde los principios más fundamentales hasta el estudio superior, sirviendo de orientación, al propio tiempo, a la forma de escribir de los compositores de nuestros días, muy distinta, por cierto, a la de los de la época en la que Romero compuso su Método.

El Método completo constará de cuatro partes y un apéndice. Estará dividido en dos volúmenes, y éstos, en cuadernos por partes.

Confiamos que este Método, con sus reformas, sea del agrado, estímulo y guía de todos los clarinetistas, y de utilidad, tanto para el estudiante como para el profesor, donde todos pueden encontrar elementos que les sirvan de estudio y de orientación. Así lo esperamos, y nuestro mayor deseo sería poderlo confirmar, lo que vendría a llenarnos de satisfacción por la modesta colaboración que hemos prestado a esta obra” (Romero, 1845-1868).

Esta nueva edición, aunque se ha venido utilizando desde su publicación y se sigue utilizando todavía en la actualidad, consideramos, igual que dijimos con el método de Klosé, que es más apropiada para el grado medio y para el grado superior de clarinete pero no para el grado elemental, por las razones que explicaremos también en el capítulo 3.2.5.

Granada

Francisco Vico y Vigaray (Granada, 1828-?) estaba de primer clarinete de la Catedral y del Teatro Principal de la mencionada ciudad de Granada en noviembre de 1863.

Pamplona

Sebastián Cantera, en abril de 1867, estaba de maestro de flauta y clarinete en la Escuela de Música de la ciudad de Pamplona.

Tarragona

Pablo Argente (?; Tarragona, 1864) fue un excelente profesor de clarinete que pertenecía a la Banda de Música del Batallón de Artillería de la mencionada ciudad.

Sevilla

Enrique Marzo y Feo (Alcalá de Henares, 1819-?) era hijo de Vicente Marzo, profesor de clarinete. A la edad de nueve años empezó en Sevilla los estudios de solfeo y después los de clarinete, bajo la dirección de Manuel Blanco, excelente profesor y director de la Banda de Música del Tercer Regimiento de Artillería a Pie. En esta banda de música, el joven Marzo, cuando sólo contaba catorce años, desempeñó ya la parte de primer clarinete y, a los quince, el papel principal de dicho instrumento. Allí interpretaba piezas de solista, tanto de óperas como obras escritas a propósito, motivo por el cual era objeto de las mayores distinciones por parte de sus jefes y también de los profesores compañeros suyos. En aquel entonces empezó a estudiar composición, armonía, contrapunto y fuga, con el eminente profesor organista de la Catedral de Sevilla, Manuel Sanclemente. Estudió también el oboe, llegando a ser un gran intérprete y profesor del instrumento. Escribió un método para oboe, *Método de oboe con nociones de corno inglés*, que tuvo muy buena acogida en su época.

Antonio Palatin (?-?) fue profesor de clarinete en Sevilla y tuvo como alumno suyo, en el año 1870, a Manuel Gómez, que llegó a ser uno de los mejores clarinetistas europeos de su época.

Manuel Gómez (Sevilla, 1859-Londres, 1922) era hermano de Francisco Gómez. De 1904 a 1915 fue primer clarinete de la Orquesta Sinfónica de Londres. También tocó en el Quinteto de Viento de la Orquesta Sinfónica de Londres junto a Daniel Wood (flauta), William Malsch (oboe), E. F. James (fagot) y A. E. Borsdorf (trompa). Su clarinete original sistema Boehm de madera de *cocus* se encuentra en la Colección de Boosey & Hawkes en Edgware. Su último instrumento, del cual la boquilla de cristal se encuentra desgraciadamente rota, está en posesión de su nieto en Canadá.

Francisco Gómez (Sevilla, 1866-Belfast, 1938), hermano del anterior, tocaba, además, el clarinete bajo, obteniendo una buena y particular reputación con el sobrenombre de "el ganso", tal y como él llamaba al instrumento. Escribió una obra

dedicada a Charles Draper, uno de los mejores clarinetistas y profesores de clarinete de su época en Inglaterra: *Lorito Caprice* (Hawkes c. 1896-Twickenham, Kneller Hall Library).

Tolosa

Antonio José Fernández Núñez (Montijo, Extremadura, 1814-?) era primer clarinete en la iglesia parroquial de Tolosa, Guipúzcoa, en el año 1860.

Valencia

En el libro *Cien Años de Historia del Conservatorio de Valencia*, escrito por Eduardo López-Chavarri Andujar (1979), nos relata que el 9 de noviembre de 1894 se celebró en la Real Academia de San Carlos la inauguración del Conservatorio de Música de Valencia. En aquella fecha se contaba con un claustro de once profesores entre los cuales figuraba un profesor cuyo nombre era José Rodríguez y que impartía las especialidades de clarinete y flauta.

A mediados del siglo XX, un profesor de clarinete llamado Lucas Conejero García (Pilar de la Horadada, Alicante, 1914-Valencia, 1998), comenzó a destacar por sus grandes cualidades como intérprete y profesor en la formación de nuevas generaciones de alumnos. Fue Catedrático Numerario en el Conservatorio Superior de Música de Valencia desde 1949 y clarinete solista de la Orquesta Municipal de dicha ciudad.

2.2.5. ANÁLISIS DE ALGUNOS ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL CLARINETE.

En este capítulo analizaremos cómo han ido evolucionando algunos aspectos de la enseñanza del clarinete a lo largo de la historia. Comprobaremos, también, que dos de los métodos más destacados de la historia del clarinete, que todavía son utilizados en la actualidad, no son adecuados para los alumnos del grado elemental de este instrumento.

2.2.5.1. LA EMBOCADURA.

La afinación de los sonidos es controlada mediante el grado de presión que la mandíbula realiza sobre la caña. Puesto que la mandíbula superior es inmóvil, la mandíbula inferior es la que se encarga de efectuar dicha presión. Esto quiere decir que, durante el tiempo en el que el clarinete se tocaba con la caña colocada hacia arriba, no se podía realizar una presión directa sobre la misma sino que solamente se podía realizar por medio de la boquilla. Al darle la vuelta a la boquilla, de modo que la mandíbula inferior pueda tener un contacto directo con la caña, significa que hay un influjo directo sobre la misma y, de esta manera, un enorme incremento general en su control. En los primeros días la embocadura se colocaba siempre "forrando" con los dos labios (superior e inferior), es decir, los labios se plegaban sobre los dientes de manera que cubrían éstos. Los dientes no podían tener contacto con la boquilla de aquella época ya que ésta era fabricada de madera y podía llegar a dañarse. La madera era también un material inapropiado en otros aspectos, por ejemplo, tendía a rajarse y deformarse, de modo que se echaba todo a perder. Por esta razón, se fueron haciendo muchos experimentos con otros materiales y, en 1870, se descubrió que la ebonita era el sustituto más idóneo. Luego, ya no había ninguna razón para continuar con la incomodidad de tocar cubriendo los dientes superiores con el labio superior. El labio podía liberarse y los dientes podían colocarse sobre la boquilla sin dañarla. La función del labio, que consistía en evitar la fuga del aire, podía desempeñarse también, sino mejor, con esta posición. Carl Baermann fue uno de los primeros clarinetistas en adoptar esta embocadura de "labio sencillo", señalando el hecho de que, al ser posible una mayor resistencia, la seguridad en el control del sonido había mejorado enormemente. Esta es la embocadura que adoptan prácticamente todos los clarinetistas en la actualidad.

Sin embargo, los dos métodos más representativos de la enseñanza del clarinete que se han venido y se vienen utilizando todavía, el método de Klosé (1845-1868) y el método de Romero (1845-1868), hacen mención a una embocadura que se dejó de adoptar en el siglo XIX.

El método de Klosé dice lo siguiente:

La boquilla se coloca en la boca con la caña hacia abajo cubriendo ésta hasta cerca de su mitad. Los labios, un poco vueltos hacia adentro para cubrir los dientes, de forma que éstos no toquen la boquilla ni la caña. Presionando suavemente con los labios sobre la boquilla, el aire no se escapa por los lados de la boca.

Y el método de Romero nos encontramos lo siguiente:

La boquilla debe entrar en la boca todo lo que abra la caña, pues si entra más se producirán silbidos en lugar de sonidos, y si entra menos, o no sonará, o producirá un sonido muy débil. Los labios deben, en primer lugar, volverse hacia dentro para evitar el contacto con la caña, y en segundo, envolver boquilla y caña por todos los lados, a fin de impedir que el aire se escape al producir el sonido. El labio sobre el cual se coloque la caña deberá apoyarse contra el lomo de ésta, que es donde tiene mayor resistencia, pero sin oprimirla demasiado, dejando libertad a la parte débil de la misma para que vibre y despida con igual facilidad en toda la extensión del instrumento.

2.2.5.2. LA COLOCACIÓN DE LA CAÑA Y EL MOVIMIENTO DE LA LENGUA.

El clarinete se estuvo tocando con la caña colocada hacia arriba durante los primeros cien años de su existencia. La lengua se usaba para la articulación pero, debido a la dificultad que había para tocar la caña con la lengua, no se tenía casi ningún control sobre la mencionada articulación y, además, los pasajes rápidos con muchas notas era prácticamente imposible tocarlos. Al saberse que este procedimiento se seguía usando todavía en los años de 1880, un escritor describió que el clarinete sonaba del mismo modo que si se estuviera tocando con la glotis de un ganso. Aunque en 1782 un método noruego lanzó la idea de tocar con la caña colocada hacia abajo, no se le prestó mucho interés hasta que el incansable Müller se pronunció de una manera clara y firme en favor de este procedimiento. Al girar la boquilla de modo que la lengua tuviese un contacto directo con la caña era obvio que se pudiera tener un completo control en el inicio y la interrupción de las vibraciones de la caña. Este procedimiento es el que emplean todos los clarinetistas en la actualidad.

2.2.5.3. LOS PRIMEROS SONIDOS Y LA DIGITACIÓN.

Los métodos para iniciar al alumno en la práctica del clarinete han variado bastante durante la transformación del instrumento. Según Weston (1976), Amand Vanderhagen (Antwerp, nombre flamenco de Amberes, 1753; París, 1822), quien escribió en 1785 el primer método serio, iniciaba a sus alumnos en el sonido DO . Evitaba comenzar con el registro grave o *chalumeau* ya que producir bien estas notas era muy difícil con los instrumentos de aquella época. Al final del siglo XVIII los fabricantes de instrumentos habían perfeccionado considerablemente las notas graves y, como estas notas no exigían tanto control por parte de la embocadura, los profesores entonces adoptaron iniciar al alumno en los sonidos SOL  y DO . Con la llegada del clarinete sistema *Boehm* los sonidos SOL  y DO  empeoraron, el primero presentaba un problema de equilibrio y el segundo un problema por la dificultad en la colocación de los dedos de la mano.

En la actualidad, para evitar estos problemas, la mayoría de los profesores escogen el MI  para empezar. Al principio no se consideraba muy importante tapar los agujeros con la yema de los dedos y, de hecho, las ilustraciones de aquel tiempo nos ofrecen buena muestra de ello ya que aparecen posiciones con los dedos encorvados. Pero la introducción de los anillos móviles, precisando tapar los anillos tan bien como los agujeros, hizo indispensable extender los dedos de la mano de manera que se pudieran usar las yemas de los mismos en vez de las puntas, como se venía haciendo hasta entonces. Los profesores se pusieron de acuerdo, durante todas las etapas de la evolución de la técnica, en que el movimiento de los dedos debía ser enérgico, pequeño y preciso.

Sin embargo, tanto el método de Klosé como el método de Romero, comienzan precisamente con las notas que presentan los problemas comentados anteriormente.

Veamos a continuación un ejemplo del método de Klosé (Fig. 2.8) y otro del método de Romero (Fig. 2.9):

PRIMEROS SONIDOS

El alumno debe practicar primeramente los sonidos llanos o planos hasta conseguir una gran pureza en la emisión de los mismos.

Para ello la nota ha de atacarse con golpe seco de lengua; el sonido obtenido ha de mantenerse constante en su fuerza, es decir, sin variación ni ondulaciones durante el exacto tiempo que marque el valor de la notación.

Lo mismo decimos cuando varias notas distintas van

ligadas; no deben producirse intermitencias entre ellas. El sonido aparecerá así como un tono continuo y homogéneo en su intensidad.

En los ejemplos que siguen, la velocidad queda a la discreción del alumno.

Para lograr buen sonido es conveniente empezar siempre despacio.

Figura 2.8. Fragmento de la sección de los “primeros sonidos” del método de Klosé (1843).

Por un lado, el método de Klosé, como podemos observar, comienza con el sonido DO (1), presentando un problema por la dificultad que hay en la colocación de los dedos de la mano izquierda.

PRIMERA PARTE

Primeros sonidos

Para obtener los primeros sonidos, se atacará la nota por un golpe de lengua natural, sosteniéndola con la misma intensidad toda su duración, sin disminuir ni aumentar el sonido. Deberá tenerse un especial cuidado en que la embocadura se mantenga bien firme, sin ningún movimiento extraño, con el fin de que la emisión del sonido sea fácil y su calidad buena. Respirar (•) siempre donde haya silencios y comas.

1.ª Serie

Figura 2.9. Fragmento de la sección de los “primeros sonidos” de la primera parte del método de Romero (1845-1868).

Por otro lado, el método de Romero comienza con el sonido SOL (2), presentando un problema de equilibrio al tener que sujetar el clarinete solamente con el dedo pulgar de la mano derecha.

Pero no solamente presentan esos problemas. Si observamos bien los dos fragmentos, podemos descubrir varios problemas más:

- a) **Aparece el compás desde el primer ejercicio y, además, es un compás de cuatro tiempos (3).** Un alumno de entre 8 y 12 años de edad que toca por primera vez el clarinete no es capaz de soplar para producir el sonido y pensar en los tiempos del compás a la vez. Deberían aparecer escritos anteriormente ejercicios con sonidos solamente y sin compás para, posteriormente, aparecer este tipo de ejercicios. Además, cuando comenzase a tocar con un compás, debería ser un compás con menos tiempos para que le resultase más fácil al alumno contarlos mentalmente mientras produce el sonido. Por ejemplo, el compás de $\frac{2}{4}$ que tiene solamente dos tiempos.
- b) **Hay figuras de larga duración unidas entre sí por una ligadura para que la duración sea mayor (4).** El alumno que está empezando no es capaz de tocar esas figuras con su duración completa ya que su capacidad pulmonar es muy reducida todavía en las edades mencionadas anteriormente. Deberían aparecer escritos anteriormente ejercicios con figuras de duración menor y progresivamente aparecer figuras de mayor duración hasta llegar a estos ejercicios.
- c) **Aparecen diferentes figuras en un mismo ejercicio (5).** Si el alumno no ha realizado los ejercicios suficientes con una sola figura para poder medirla correctamente, mucho menos podrá medir de manera correcta diferentes figuras en un mismo ejercicio. Primeramente, deberían aparecer escritos varios ejercicios individuales con una figura solamente, posteriormente, varios ejercicios con 2 figuras diferentes y, por último, deberían aparecer este tipo de ejercicios.
- d) **Hay diferentes notas en un mismo ejercicio (6).** Si el alumno no ha realizado los ejercicios necesarios para poder centrar y afinar el sonido en una sola nota, no va a ser capaz de tocar diferentes notas centrando y afinando el sonido en todas ellas. Además, se añade el hecho de que el alumno no tiene todavía capacidad para poder asimilar tantas notas a la vez y

colocar los dedos sobre los agujeros para tocarlas. Primero, deberían aparecer escritos varios ejercicios individuales con una nota solamente; segundo, debería aparecer varios ejercicios con dos notas diferentes; tercero, deberían aparecer varios ejercicios con tres notas diferentes; y así sucesivamente hasta llegar a este tipo de ejercicios.

- e) **Aparece el picado desde el primer ejercicio (7).** El picado se realiza colocando la punta de la lengua sobre la punta de la caña y eso requiere tener un buen control del sonido. Si el alumno no ha realizado los suficientes ejercicios para producir un sonido centrado y controlado, el alumno no será capaz de poder efectuar el picado. Primeramente, deberían aparecer escritos ejercicios sin picado para que el alumno se acostumbre a soplar sin pensar en la lengua y produzca un sonido centrado y controlado y, posteriormente, deberían aparecer estos ejercicios.

Hemos analizado solamente algunos de los problemas con los que se encontraría cualquier alumno del grado elemental de clarinete que quisiera comenzar a tocar con cualquiera de estos métodos. Como hemos podido comprobar, en ellos, el alumno se encuentra muchos problemas a la vez en la primera página que tiene que tocar. Un método adecuado debería tratar de secuenciar muy bien cada uno de los aspectos mencionados anteriormente y destinar ejercicios, estudios y piezas al desarrollo y afianzamiento de cada uno de ellos.

Es preocupante ver materiales didácticos actuales con este tipo de problemas todavía. Parecen ser materiales didácticos diseñados con la única finalidad, en la mayoría de los casos heredada del pasado, de que el alumno toque “muchas notas” cuanto antes y a la mayor velocidad posible, sin reflexionar si puede hacerlo o cómo hacerlo. Además, descuidando otros muchos aspectos del alumno y de su capacidad de aprendizaje que pone de relieve el hecho de que, aunque estemos en el siglo XXI, la mayoría de los materiales didácticos actuales siguen estando diseñados para dotar al alumno de una buena técnica instrumental y no para formar al alumno de una manera más integral en su dimensión total como persona.

2.3. LA MÚSICA EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN ESPAÑA.

2.3.1. ANTES DE LA CONSTITUCIÓN DE 1978.

2.3.1.1. INTRODUCCIÓN.

En este capítulo realizaremos un breve recorrido por las enseñanzas de música desde que aparecieron por primera vez en España como enseñanzas regladas, refiriéndonos en todo momento a las enseñanzas que se impartían en los conservatorios y centros reconocidos y autorizados de música. Así, hemos adoptado la actual denominación de “enseñanzas artísticas” para diferenciarlas de la enseñanza de la música en el resto de las enseñanzas (educación primaria, secundaria, etc.), según establece la Ley Orgánica 2/2006.

Según afirman Murillo, Arrimadas y Calzón (1997), los sistemas educativos nacionales surgen en Europa a principios del siglo XIX como consecuencia de la Revolución Francesa. En España, la Constitución de 1812 incorpora la idea de la educación como un entramado en cuya organización, financiación y control debe intervenir el Estado, con lo que se sientan las bases para el establecimiento del sistema educativo español. Sin embargo, su concreción definitiva ha de esperar hasta la segunda mitad del siglo XIX, con la aprobación, en 1857, de la llamada *Ley Moyano* (Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857).

Veintisiete años antes de que se aprobase la *Ley Moyano*, se produjo en Madrid un hecho histórico que haría realidad una educación musical reglada que se incluyese dentro del sistema educativo español en el futuro: la fundación del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

2.3.1.2. EL REAL CONSERVATORIO DE MÚSICA DE MADRID.

Según nos dice Rey García (2000), el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid fue fundado por la Reina María Cristina en 1830 a semejanza de las

instituciones que para la enseñanza de la música existían en otros países europeos, especialmente en Italia y Francia. Hasta entonces se habían ocupado de este menester los maestros de capilla que prestaban sus servicios en las instituciones religiosas más importantes, sobre todo en las catedrales y también en las capillas reales. La feliz fundación del Conservatorio por Real Decreto de 15 de junio de 1830 (publicado el 16 de septiembre del mismo año) vino a paliar un grave error del siglo XVIII, que fue la exclusión de la música del ámbito de acción de las Reales Academias de Bellas Artes creadas por Felipe V y Fernando VI.

La Reina María Cristina era gran aficionada a la música (cantaba y tocaba el arpa). La fundación del Conservatorio, que entonces llevaba su nombre (Real Conservatorio de Música y de Declamación de María Cristina), se consideró como obra personal suya estando en la cumbre de su popularidad. Las clases comenzaron el día 1 de enero de 1831, pero la inauguración fue hecha con gran pompa el 2 de abril del mismo año. Su primer Director fue el cantante de ópera italiano Francisco Piermarini. Historiadores de la época como Soriano Fuertes criticaron duramente el nombramiento, señalando al mismo tiempo a Rodríguez de Ledesma y a Ramón Carnicer como españoles de sobrada competencia para desempeñar el cargo. En el centro había alumnos internos y externos, gratuitos y de pago.

El primitivo centro, que estaba ubicado en la Plaza de los Mostenses, en un edificio que, con la remodelación urbanística de Madrid, fue después el número 25 de la calle de Isabel la Católica, tenía una real dependencia de la Corte y su organización interna se realizó, sobre todo, a imitación de los conservatorios italianos de la época. Fueron nombrados profesores profesionales de la casa y una especie de socios protectores no profesionales, los "adictos de honor", que no tenían asiento en la Junta. Entre estos personajes estaba lo más granado de la corte, la aristocracia y la política, muchos por puro compromiso. Sopeña Ibáñez (1967) ofrece como curiosidad una larga lista de los "adictos de honor" que parece una "guía de salón de la época". Como "adictos facultativos" se incorporaron profesionales de prestigio que asistían a las Juntas con voto consultivo pero no deliberativo, y formaban parte de la orquesta en los conciertos públicos del centro. También fueron nombrados "maestros honorarios", entre otros el ídolo Rossini, el napolitano Silverio Mercadante y el Maestro de Capilla de Salamanca Manuel Doyagüe, con autorización expresa para poder vestir el uniforme.

El primer Reglamento, publicado el 16 de septiembre de 1830, fue redactado por Piermarini. Orientadas sus actividades en torno a la ópera, se instaura la Declamación como parte inseparable del Conservatorio, lo que será tradición hasta 1951. Se regula el Gobierno del centro, la presentación mensual de cuentas, inspección, clases, matrícula, plazas y la creación de una orquesta. En un artículo del Reglamento, incumplido, se sientan las bases para la creación de un Archivo Nacional de Música, algo así como un depósito legal al que irían a parar dos ejemplares de todas las obras musicales publicadas en España. Colaborador de Piermarini fue el brigadier José Joaquín Virués y Spínola, inspirador del Reglamento y autor del famoso tratado didáctico de armonía, contrapunto y composición *La Geneuphonía*, adoptado en el centro. De ambos es el discurso de inauguración, escrito en lenguaje retórico de la época. Todavía se conserva en la Biblioteca la primera lista de profesores que Piermarini presentó a los reyes para su aprobación. Además de los méritos de cada uno y los sueldos, en dicha lista figuran personajes tan prestigiosos como Pedro Albéniz, autor de un método de piano, Baltasar Saldoni, autor de un método de solfeo, y Ramón Carnicer, profesor de composición, rossiniano hasta la médula, y más tarde maestro de Barbieri y Gaztambide (Rey García, 2000).

Como consecuencia de los enormes gastos ocasionados por la primera guerra carlista, el 12 de septiembre de 1835 las Cortes suprimieron la partida presupuestaria, dejando en manos del Gobierno la resolución del enorme problema creado. La asignación económica quedó reducida a 24.000 duros, lo que llevó a una gran crisis de la que encontramos noticias en la prensa de la época. El 25 de agosto de 1838 Piermarini fue sustituido por el Conde de Vigo, con el título de Viceprotector. Al poco tiempo se suprimieron las plazas de internos. Se sucedieron en la Dirección José Aranalde y Juan J. Martínez Almagro, nombrado este último en 1848. La situación económica del Conservatorio fue tan difícil en esta época que estuvo a punto de desaparecer víctima de los gastos que el país tuvo que soportar como consecuencia de la guerra civil. En más de una ocasión, y con el fin de convencer a los políticos de la utilidad social del centro, se hicieron peticiones explicando, entre otras cosas, cómo los alumnos se ganaban honradamente la vida ejerciendo la profesión. En medio de la crisis los profesores procuraron, mediante sucesivos recursos, acabar con la situación creada.

Hubo modificación del Reglamento y reorganización, hasta que, por fin, el 2 de diciembre de 1852 se inauguró la nueva sede en el edificio del Teatro Real, con entrada por la calle de Felipe V. El internado fue definitivamente suprimido y creadas pensiones para alumnos destacados. El Conservatorio del Teatro Real, que fue inaugurado solemnemente por los reyes, tenía dos salones de actos: uno grande que daba a la fachada de la Plaza de Isabel II, en el que se daban los conciertos sinfónicos de Madrid con la orquesta formada por la Sociedad Artístico Musical de Socorros Mutuos, que fue el embrión de la Sociedad de Conciertos; en el salón más pequeño actuó la Sociedad de Cuartetos, fundada por Guelbenzu y Jesús de Monasterio en 1863. En 1877 un incendio destruyó el salón grande, perdiéndose un piano Pleyel, un órgano y otros objetos de valor.

2.3.1.3.LA LEY MOYANO.

Con la llegada de la *Ley Moyano* (Ley de Instrucción Pública de 9 septiembre de 1857), se produce otro hecho histórico ya que aparece por primera vez en un sistema educativo español la enseñanza de la Música como enseñanza superior dentro de la carrera de Bellas Artes, según el Artículo 55, que decía así:

Art. 55. En la carrera de Bellas Artes se comprenden las de Pintura, Escultura, Arquitectura y Música.

El Artículo 58, el cual reproducimos a continuación íntegramente, dentro de la Sección Primera: de los estudios; Título III, de las facultades y de las enseñanzas superior y profesional; Capítulo II: de las enseñanzas superiores; se refería así a la enseñanza de la Música:

Art. 58. Los estudios de Maestro compositor de Música son los siguientes:

Estudio de la Melodía.
Contrapunto.
Fuga.
Estudio de la Instrumentación
Composición religiosa.
Composición dramática.
Composición instrumental.

Historia crítica del Arte musical.
Composición libre.

Un reglamento especial determinará todo lo relativo a las enseñanzas de Música vocal é instrumental y Declamación, establecidas en el Real Conservatorio de Madrid, como asimismo a los estudios preparatorios, matrículas, exámenes, concursos públicos y expedición de los títulos propios de estas profesiones.

Sin embargo, como podemos observar, solamente se refiere a los estudios de Maestro compositor de Música. Para el resto de las enseñanzas de música, al final del artículo 58, indica que un reglamento especial determinará todo lo relacionado a las enseñanzas de Música vocal e instrumental y Declamación establecidos en el Real Conservatorio de Madrid (Colección Legislativa de España, 1979).

De este modo, en la etapa de las famosas reformas de la enseñanza previstas en la Ley Moyano del 9 de septiembre de 1857, dos Reglamentos, firmados por Nocedal y Salaverría, se dictaron respectivamente el 5 de mayo y el 14 de diciembre de 1857. El Reglamento de Salaverría, que fue el definitivo, estableció la división de las enseñanzas musicales en estudios superiores y estudios de aplicación. Desde 1848 habían sido Viceprotectores del Conservatorio el Marqués de Tabuérniga y Joaquín María Ferrer, y Directores Ventura de la Vega, Adelardo López de Ayala y Julián Romea. Ninguno de los Regentes del centro desde el Conde de Vigo hasta Emilio Arrieta era del claustro de profesores, si exceptuamos, hasta cierto punto, a Ventura de la Vega. Como decía Sopeña Ibáñez (1967) "se trata de esa figura de político-literato muy frecuente en el mundillo académico de entonces" que hacía de puente social entre la Corte y el Conservatorio.

Como sigue diciéndonos Rey García (2000), poco antes de la Revolución Gloriosa (septiembre de 1868), el Ministro de Fomento Severo Catalina, haciendo honor a su nombre, cambió la organización reglamentaria mediante Decreto desastroso de 17 de junio de 1868. Siguen las duras restricciones económicas con rebaja de los sueldos y reducción de plazas docentes. Se crea el cargo de Comisario Regio con la misión expresa de reorganizar el Conservatorio. Por Decreto de 15 de diciembre de 1868 y Reglamento del 22 del mismo mes y año, se crea la Escuela Nacional de Música y Declamación, denominación que se mantiene hasta el año 1900. En el mismo año de

1868 fue nombrado Director Emilio Arrieta, hombre de extraordinaria flexibilidad política que permaneció en el cargo hasta 1894. Por sendas disposiciones de 22 de noviembre de 1883 y 3 de febrero de 1888 se reguló la enseñanza libre. Sucedieron a Arrieta en la Dirección Jesús de Monasterio, prestigioso profesor de violín que dimitió por sentirse marginado por el Ministerio en la aplicación de las reformas, y el organista, académico y musicólogo Ildfonso Jimeno de Lerma. En la etapa de Monasterio se incorporó al claustro el compositor y musicólogo Felipe Pedrell. En uno de sus retóricos discursos Jimeno de Lerma se queja del excesivo número de alumnos, de la indulgencia en las calificaciones y del afán por las recomendaciones: "Número excesivo de alumnos tenemos en determinadas clases y como corolario, número excesivo de profesores a ellas consagrados y aún así no bastan; número excesivo en las recompensas de exámenes y concursos; supraexcesivo en las recomendaciones, funesto fantasma que nos sigue, que nos acerca, que nos asedia, que nos ahoga durante los meses en la cátedra y en la casa, en la mesa, en el lecho, en la vía pública, en el teatro, en el templo, dondequiera; día y noche, tarde y mañana, cual si la atmósfera no se compusiera más que de átomos y partículas de alados endriagos recomendantes; número archiexcesivo en fibras débiles y sensibles para atender y complacer a tan fiero ejército, que pone sitio a nuestra conciencia artística, y finalmente, número intra y extraexcesivo de cantidades de perjudicial indulgencia en nuestros juicios para la calificación de los exámenes y concursos de los alumnos que (me complazco en consignarlo), son, en su mayoría, como alumnos, de excelentes condiciones intelectuales, como me apena tener que confesar que no se corresponde a ésta, en general, su afán por el estudio".

En 1901 fue nombrado Comisario Regio Tomás Bretón, quien consiguió reformar el local del Conservatorio dotándole de mejoras y ampliaciones. Bretón logró aprobar un nuevo Reglamento y luchó para que hubiera una mayor exigencia en los exámenes y se pusiera fin al vicio heredado de la excesiva benevolencia en la concesión de premios. Fue en esta época cuando Pablo Sarasate cedió al Conservatorio, mediante legado, uno de sus Stradivarius y 100.000 francos para dotar un premio anual de violín que lleva su nombre. Tras la dimisión de Bretón el día 25 de noviembre de 1911 harto de luchar en todos los frentes, según sus propias palabras, le sucedió en el cargo interinamente el Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública Señor Montero Villegas hasta que fue nombrado Enrique Fernández Arbós, el Director de más breve mandato en la historia del centro, pues sólo permaneció en el cargo 24 días, desde el 1

de enero de 1912 hasta el 24 de enero del mismo año. El mismo día accedió al cargo de Director el crítico y musicólogo Cecilio de Roda y López, quién permaneció durante el breve paréntesis de dos años, el tiempo suficiente para instalar la calefacción en el centro, cuestión nada baladí en la época. A instancias de media España vuelve triunfante Tomás Bretón en 1913 coincidiendo con un gran aumento del número de alumnos y logrando aprobar un nuevo Reglamento el 25 de agosto de 1917.

2.3.1.4.EL REGLAMENTO DE 1917.

La Real Orden de 15 de julio de 1830, por la que se creaba el Real Conservatorio de Música María Cristina, como hemos podido observar, fue complementada a lo largo de todo el siglo con distintos reglamentos relativos a la organización de las diferentes enseñanzas, de una forma bastante circunstancial, que no se vio ultimada hasta el 30 de agosto de 1917, fecha en que se publicó en la Gaceta de Madrid el Real Decreto aprobando el reglamento para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación. Como bien dice Turina (1994), en el Título Primero de este Real Decreto («De las enseñanzas») aparecen los objetivos generales del Centro, así como las diferentes especialidades –instrumentos, composición, canto y declamación–, y la distribución de las enseñanzas, asignaturas y cursos que configuran los correspondientes planes de estudios de cada una de ellas, fijando el número de clases semanales, así como el de alumnos por clase de acuerdo a sus características. En los Títulos sucesivos se determina la constitución y obligaciones del personal del Conservatorio, así como las obligaciones y derechos de los alumnos oficiales y libres.

Este nuevo Reglamento, aprobado por Real Decreto de 25 de agosto de 1917 (Gaceta de Madrid del 30 de agosto de 1917), estableció por primera vez en España un plan de estudios musicales oficial que preveía un diploma de capacidad para los estudiantes que lo siguieran. Además, se le encomendaba al Conservatorio de Madrid la labor de vigilar el régimen y funcionamiento de los conservatorios y escuelas de música españoles, donde el estado reconociese validez oficial a los estudios.

A principios del siglo XX ya comenzaban a aparecer otros centros importantes de enseñanzas musicales en el país donde el estado reconocía validez oficial en los estudios. Este fue el caso del Conservatori del Liceu de Barcelona que venía teniendo

una larga trayectoria desde el año 1837, año de su fundación como Liceo Filo-Dramático de Montesión, presidido por Manuel Gibert i Sans (Fundació Conservatori Liceu, 2005).

2.3.1.5.EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1942.

El Real Decreto de 30 de agosto de 1917 se limitaba a regular el funcionamiento del Real Conservatorios de Música y Declamación de Madrid. Según asegura Turina (1994), en los siguientes años se produjo, al amparo del Real Decreto de 16 de junio de 1905, la creación de nuevos centros de tipo diferente sin plan de estudios determinado. La necesidad de unificar sus enseñanzas para que fueran válidas en todo el país, provocó que se promulgara un nuevo Decreto el día 15 de junio de 1942 (BOE de 4 de julio de 1942). Con este Decreto se reorganizaron todos los conservatorios de música españoles y se ratificó al de Madrid como Centro Superior.

En el mencionado Decreto de 1942, los Conservatorios oficiales de Música y Declamación se dividían en tres clases: Superiores, Profesionales y Elementales. Perteneciendo a la primera clase únicamente el Real Conservatorio de Madrid, que conservaría la categoría de Centro de Enseñanza Superior.

Como otros conservatorios del país, el Conservatori del Liceu sólo era reconocido, a pesar de su larga trayectoria docente, como centro de enseñanza elemental. Sin embargo, esta anomalía se corrigió con el Decreto de 26 de enero de 1944, con el cual se creaba en Barcelona un Conservatorio Superior de Música y Declamación, los estudios del cual fueron asumidos por la Escola Municipal de Música, el Conservatori del Liceu y el Institut del Teatre. Desde entonces el Conservatori del Liceu ha mantenido la condición de Conservatorio Superior a lo largo de todos los planes de estudios que se han sucedido (Fundació Conservatori Liceu, 2005).

Con respecto a los títulos, contemplaba la expedición del Certificado de Aptitud, para aquellos que cursaran los estudios elementales, el Título Profesional, para los que cursaran los estudios profesionales y, el Título de Profesor, para los que cursaran los estudios superiores. Este último título únicamente lo podía expedir el Real Conservatorio de Madrid como Centro de Enseñanza Superior.

Este Decreto creaba con carácter permanente un grupo de enseñanzas superiores en el Real Conservatorio de Madrid, hecho que tendrá una gran trascendencia en el futuro, como podremos comprobar al analizar el Decreto 2618/1966. Este grupo de enseñanzas superiores estaba constituido por Virtuosismo del Piano y Virtuosismo del Violín para los concertistas, Dirección de Orquesta, Musicología, Canto Gregoriano y Rítmica y Paleografía.

A pesar de la voluntad del legislador por poner claridad y orden en los estudios musicales en nuestro país, este Decreto estaba lleno de ambigüedades y contradicciones, como bien nos deja reflejado Turina (1994):

Los estudios conforme a este Decreto (llamado «Plan de 1942») carecían de una definición precisa, tanto en lo referente a su extensión reflejada en forma de número de cursos (lo que dio lugar a que la duración de una misma enseñanza variara, a veces considerablemente, de unos centros a otros), como en los requisitos exigidos para las diferentes titulaciones, e incluso en la propia denominación de las mismas. Ello ha sido evidente a la vista de que el título de Profesor, originalmente concebido para los alumnos que cursaran las enseñanzas superiores establecidas en el mismo, se haya venido expidiendo conjuntamente con el título Profesional de la misma especialidad, al término de los estudios medios, sin exigirle al alumno que cursara el tramo denominado «virtuosismo». En otro orden de cosas, todavía no ha sido posible dilucidar si en la intención del legislador las enseñanzas de musicología, canto gregoriano, y rítmica y paleografía, configuraban una sola especialidad o se trataba de tres especialidades diferentes conducentes, por tanto, a tres titulaciones distintas. Para mayor complejidad de la situación, dicha especialidad –o especialidades– no comenzaron a impartirse en el Conservatorio de Madrid hasta bien entrada la década de los 70, ya en vigor el Decreto 2618/1966, pero cursadas mayoritariamente por alumnos pertenecientes al «Plan de 1942», lo que ha dado lugar a situaciones verdaderamente kafkianas en algunos casos de alumnos pertenecientes a un plan, a los que se les ha exigido cursar asignaturas de otro plan para acceder a una titulación a la que, en principio, tenían derecho, pero cuya indefinición y ausencia en el cuadro de enseñanzas imposibilitaba su acceso a la misma”.

2.3.1.6.EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1966.

El día 10 de septiembre de 1966 se promulgó un nuevo Decreto (2618/1966), cuya intención, afirma Turina (1994), era reparar todas las deficiencias derivadas de la falta de determinación de la normativa existente. La principal finalidad era la de reglamentar todos los conservatorios del país ya que, en aquellos momentos,

comenzaban a ser muy numerosos por dos razones fundamentales: por un lado, porque había un gran interés hacia la música por parte de la sociedad española y, por otro, porque no se incluía el conocimiento de la música en los planes de estudios correspondientes a la enseñanza general.

La novedad más importante de este decreto era el hecho de que se acometía, por primera vez, una planificación profunda de las diferentes enseñanzas, estructurándolas en cursos determinados y agrupándolas en tres grados: elemental, medio y superior; y preveía la obtención de un diploma elemental (grado elemental), un diploma de instrumentista o un título de profesor (grado medio) y un título de profesor superior (grado superior). Además, de los tres grados, el grado superior recibió un considerable espaldarazo al hacer extensivo, para todas las especialidades, algo que ya se había producido en la ordenación del “Plan de 1942” con el piano y el violín (el llamado “virtuosismo”), dirección de orquesta, musicología, canto gregoriano y rítmica y paleografía.

Estos estudios superiores estaban organizados en dos cursos y el plan de 1966 los hizo extensivos, ya como grado superior reglado, al resto de las especialidades instrumentales, teóricas y teórico-prácticas. Sin embargo, el corto espacio de dos cursos, común a la práctica totalidad de las especialidades, eran insuficientes para llevar a cabo los estudios de este grado. Esto provocó que el grueso de la enseñanza profesional de la música se centrara en un grado medio cuya duración variaba enormemente de unas especialidades a otras; desde los tres cursos, en especialidades como guitarra y los instrumentos de viento, entre otras, a nueve, para las especialidades de composición y dirección de orquesta. Debido a esto, los estudios de grado medio soportaban un peso excesivo en cuanto a los contenidos de las diferentes especialidades, al tenerse que colocar el listón correspondiente al nivel de dificultad de este grado muy por encima de lo razonable para unos estudios medios.

Hay que destacar el hecho de que, con el Decreto de 1966, por primera vez en un plan de estudios de música, en el grado superior de las especialidades instrumentales se incluyeron dos asignaturas que, supuestamente, formaban al futuro alumno no sólo como intérprete sino también como docente. La primera de ellas, que tenía una duración de un curso completo o dos cursillos monográficos, se denominaba Pedagogía Musical

Especializada de cada enseñanza que se estuviera cursando (por ejemplo, Pedagogía Musical Especializada de Clarinete), y solía consistir en presentar un trabajo de investigación sobre algún aspecto del instrumento (historia, repertorio, características acústicas, etc.). Rara vez se hacía algún trabajo que tuviera que ver con la pedagogía del instrumento y, mucho menos, que tuviera que ver con la psicología de la enseñanza del mismo. La otra asignatura, que tenía una duración de dos cursos completos, se denominaba Prácticas de Profesorado y consistía en impartir algunas clases a alumnos de grados inferiores (elemental o medio) y que, se suponía, servía para formar y preparar al futuro profesor titulado. Esto era frecuente en los conservatorios superiores que se exigía realizar algunas actividades o trabajos sobre estas asignaturas. Es triste tener que decir que, por lo general, en la mayoría de los conservatorios superiores, estas asignaturas se aprobaban simplemente con la asistencia regular a las clases individuales de la asignatura de instrumento.

Veamos a continuación cómo Turina (1994) nos describe de una manera un tanto particular el plan de 1966 y nos hace algunas comparaciones con el plan de 1942:

Con respecto al plan de 1942, cabría hablar de dos tipos de especialidades instrumentales: las aristocráticas (piano y violín), merecedoras de unos cursos de perfeccionamiento, y las plebeyas o «del montón», que serían todas las demás, y para las que parecían bastar los cursos establecidos, ya que ni el repertorio ni las dificultades técnicas parecían aconsejar estudios de perfeccionamiento posteriores.

El plan de 1966 vino a subsanar en parte los defectos de esa doble consideración, estableciendo que todas las especialidades instrumentales finalizaran con un grado superior, para el que se fijó el número de dos años con carácter general (el modelo fue sin duda los dos cursos de virtuosismo ya establecidos para piano y violín). Sin embargo, mantuvo una diferenciación clara en la duración de las carreras, manteniendo una «larga», de diez años, las de violín y piano, a la que se añadió el violonchelo, y otra «corta», de ocho años, para la mayoría de las restantes especialidades (para las muy específicas, como clave, órgano o percusión, las duraciones variaban). Pero, por otra parte, se seguía manteniendo en el plan de 1966 la distinción aristocrático-plebeya: así, el grado superior de música de cámara se reservaba para las especialidades de diez años, quedando vedado para las de ocho, con los consiguientes problemas de índole práctica que ello planteó en los centros a la hora de montar gran parte del repertorio camerístico superior, para el que era preciso contar con instrumentos de carreras de ocho años (como la viola, en el caso de los cuartetos de cuerda).

Los citados cursos de «virtuosismo», constitutivos del grado superior del plan de 1942 en las especialidades instrumentales de piano y violín, así como los de dirección de orquesta y musicología –como apuntamos arriba,

aún hoy sigue sin estar del todo claro si el canto gregoriano, la rítmica y la paleografía, constituían especialidades independientes de la musicología, dado lo ambiguo de su formulación– recuerdan, por su planteamiento, al concepto de cursos de posgrado, tan frecuentes hoy en todo tipo de estudios. Por otra parte, estas enseñanzas superiores se limitaron, en la práctica, a la impartición de una única asignatura por curso: la que constituía simultáneamente su columna vertebral y su revestimiento (los cursos 9º y 10º de dichos instrumentos, los cursos de técnica de dirección de orquesta, y los de musicología, respectivamente), no completándose el currículo de las diferentes especialidades con otro tipo de asignaturas formativas. Se trataba, por consiguiente, de unos cursos de posgrado que carecían de un grado superior previo, propiamente dicho. No es muy diferente el planteamiento del grado superior en el plan de 1966, ya que para la práctica totalidad de las especialidades, el currículo se apoya muy principalmente en la asignatura-eje de la especialidad instrumental, completándose con algunas –muy pocas– asignaturas más que, por lo general, poco vienen a añadir a la formación integral, musical y humanística, de los alumnos.

Lamentablemente, la sana intención original de subsanar las deficiencias y suplir las carencias del «Plan de 1942» no surtió el efecto deseado, pues en lugar de desarrollar y organizar lo prácticamente inexistente, procedió a la creación de una caótica maraña de asignaturas y cursos de las mismas auténticamente inexpugnable, y difícilmente descifrable incluso por los propios encargados de su puesta en práctica y cumplimiento: la administración y los propios centros. En un afán de dejarlo todo «atado y bien atado», propio de los tiempos que corrían, el Decreto 2618/1966 establecía como requisito para la obtención de las diferentes titulaciones el haber cursado previamente una serie de asignaturas, para lo que a su vez era requisito indispensable el haber cursado otras que, a su vez, requerían haber cursado otras que a su vez... Como muestra de ello, baste un ejemplo: hoy, en 2006, cuarenta años después de promulgado el Decreto, nadie sabe aún cuales eran con exactitud las asignaturas que debía cursar un alumno que solicitara el título de Profesor Superior de Armonía, Contrapunto y Fuga, Composición e Instrumentación. Tampoco los órganos competentes de la Administración se han pronunciado a este respecto, y se da la paradoja de que, dentro de la misma Administración educativa, las exigencias variaban de un centro a otro, en un auténtico delirio hermenéutico. Por añadidura, nada impedía al alumno simultanear varias especialidades –ya que lo que se cursaba eran asignaturas, no se olvide–, e incluso diferentes grados de las mismas, complicando enormemente la gestión académica y administrativa de los conservatorios.

2.3.2. DESDE LA CONSTITUCIÓN DE 1978.

2.3.2.1. INTRODUCCIÓN.

Igual que en el capítulo anterior, en este capítulo hemos adoptado también la denominación actual de “enseñanzas artísticas” para referirnos a las enseñanzas regladas

de música en los conservatorios y centros reconocidos y autorizados, diferenciándolas de la enseñanza de la música en el resto de las enseñanzas (educación primaria, secundaria, etc.), según establece la Ley Orgánica 2/2006.

A diferencia del período anterior a la Constitución de 1978, en el que las enseñanzas de música buscaban una organización y un lugar dentro del sistema educativo español, en el período posterior a la Constitución de 1978, no sólo han encontrado ese lugar dentro de nuestro sistema educativo sino que se han organizado de una manera más adecuada y, con ello, se han empezado a construir los cimientos de las enseñanzas de música del mañana.

Para poder ver de un modo más claro esta situación, realizaremos una descripción detallada de los siete acontecimientos legislativos más relevantes que la han provocado y que citamos a continuación:

1. Con el Real Decreto 1194/1982 se equipararon determinados títulos expedidos por los conservatorios de música.
2. La Ley Orgánica 1/1990 fue decisiva para establecer las bases en las que se asentarían las futuras enseñanzas de música para que estuvieran al mismo nivel de los países de nuestro entorno.
3. En el Real Decreto 756/1992 se establecieron los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música según lo había dispuesto la Ley Orgánica 1/1990.
4. La Orden de 28 de agosto de 1992 estableció el currículo de los grados elemental y medio de Música y reguló el acceso a dichos grados de acuerdo con lo que establecía también la Ley Orgánica 1/1990.
5. El Real Decreto 1542/1994 estableció las equivalencias entre los títulos de Música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990 y los establecidos en dicha Ley.

6. El Real Decreto 617/1995 estableció los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y reguló la prueba de acceso a estos estudios.
7. La reciente Ley Orgánica 2/2006, pretende dar un paso más hacia delante en el sistema educativo español y, por consiguiente, en las enseñanzas de música.

2.3.2.2. REAL DECRETO 1194/1982.

Con este Real Decreto, de 28 de mayo de 1982 (BOE de 4 de julio), que reproducimos íntegramente, se equipararon determinados títulos expedidos por los conservatorios de música.

La Ley General de Educación (Ley 14/1970), en su artículo ciento dos, apartado b), establece que la titulación mínima para los profesores de Bachillerato es la de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. Igualmente, el artículo ciento doce de la citada Ley determina como condición indispensable para acceder a los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores Agregados de Bachillerato, estar en posesión del título de Licenciado Universitario.

Por su parte, la vigente Reglamentación General de Conservatorios de Música, aprobada por Decreto de diez de septiembre de mil novecientos sesenta y seis (Boletín Oficial del Estado del veinticuatro de octubre), reconociendo asimismo los derechos que amparan las situaciones previstas en sus disposiciones transitorias cuarta y quinta, establece como requisito necesario para ejercer la enseñanza musical, en Centros públicos y privados, la posesión del título de Profesor expedido por los Conservatorios de Música.

Dado que el artículo veinticuatro de la Ley General de Educación incluye la Formación estética, con especial atención a Dibujo y Música como materia común del Plan de Estudios del Bachillerato, y con el fin de que estas materias puedan ser impartidas en las mismas condiciones que el resto de las que integran el vigente Plan de Estudios, se hace preciso, por lo antes expuesto, equiparar determinados títulos expedidos por los Conservatorios de Música a los de Licenciado Universitario.

En su virtud, con informe de la Junta Nacional de Universidades, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día veintiocho de mayo de mil novecientos ochenta y dos, dispongo:

Artículo único.- A los efectos de impartir la docencia de las enseñanzas musicales en Centros públicos y privados, para la que se exija la

titulación académica prevista en los artículos ciento dos, ciento doce y concordantes de la Ley General de Educación, así como para el acceso a los Cuerpos docentes correspondientes, se declaran equiparados al título de Licenciado Universitario los títulos de Profesor Superior a que se refiere el artículo diez, d), del Decreto dos mil seiscientos dieciocho/mil novecientos sesenta y seis, de diez de septiembre, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música, los títulos profesionales de la especialidad correspondiente expedidos por estos mismos Centros según el Decreto de quince de junio de mil novecientos cuarenta y dos (Boletín Oficial del Estado de cuatro de julio) y los Diplomas de Capacidad correspondientes a Planes de Estudios anteriores.

2.3.2.3.LEY ORGÁNICA 1/1990.

Los gobiernos surgidos de la Constitución de 1978 homologaron las titulaciones de los planes anteriores y, como hemos podido observar anteriormente, con el Real Decreto 1194/1982, se equiparon al Título de Licenciado Universitario el diploma de capacidad del plan de 1917, los títulos profesional y superior del plan de 1942 y el título de profesor superior del plan de 1966, cosa que el Real Decreto 1542/1994, derivado de la Ley Orgánica 1/1990, ha corroborado.

La Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE) comportó la creación de un nuevo plan de estudios con el cual se pretendía poner al día la enseñanza musical y recoger las inquietudes de muchos profesionales para que la práctica musical pudiera homologarse algún día a la de los países de nuestro entorno cultural. Durante la década final del siglo XX la LOGSE se implantó a los estudios de grado elemental y medio y, con el inicio del nuevo siglo, comenzó también a aplicarse a los estudios superiores.

Con esta Ley se quiso dar una transformación muy profunda a las enseñanzas de música que, desde el Decreto 2618/1966, no habían tenido ningún cambio ya que ni siquiera se beneficiaron de las importantes reformas realizadas por la Ley 14/1970. Uno de los aspectos más importantes de esa profunda transformación fue el establecimiento, por primera vez en las enseñanzas de música, de un currículo para los grados elemental y medio (Real Decreto 756/1992) y para el grado superior (Real Decreto 617/1995), como veremos más adelante.

Dentro de esta Ley, queremos destacar algunos aspectos generales. Empezaremos por los que aparecían en los siguientes artículos del TÍTULO PRELIMINAR:

Artículo 1

1. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Artículo 2

1. El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas.

2. El sistema educativo se organizará en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza de tal forma que se asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos.

3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.
- b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.
- c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.
- d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
- e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.
- f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.

- g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.
- h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.
- j) La relación con el entorno social, económico y cultural.
- k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

Artículo 3

1. El sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial.

2. Las enseñanzas de régimen general se ordenarán de la siguiente forma:

- a) Educación infantil.
- b) Educación primaria.
- c) Educación secundaria, que comprenderá la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio.
- d) Formación profesional de grado superior.
- e) Educación universitaria.

3. Son enseñanzas de régimen especial las siguientes:

- a) Las enseñanzas artísticas.
- b) Las enseñanzas de idiomas.

7. Tanto las enseñanzas de régimen general como las de régimen especial se regularán por lo dispuesto en esta ley, salvo la educación universitaria, que se regirá por sus normas específicas.

Artículo 4

1. A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo, el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.

2. El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación de currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por 100 para aquellas que no la tengan.

3. Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas.

4. Los títulos académicos y profesionales serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas por la presente ley y por las normas básicas y específicas que al efecto se dicten.

En la misma Ley, en el TÍTULO SEGUNDO, de las enseñanzas de régimen especial y, dentro de ellas, en el Capítulo Primero, de las enseñanzas artísticas, queremos destacar también algunos aspectos importantes que aparecían en los siguientes artículos:

Artículo 38

Las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

Artículo 39

1. Las enseñanzas de música y danza comprenderán tres grados:

- a) Grado elemental, que tendrá cuatro años de duración.
- b) Grado medio, que se estructurará en tres ciclos de dos cursos académicos de duración cada uno.
- c) Grado superior, que comprenderá un solo ciclo cuya duración se determinará en función de las características de estas enseñanzas.

2. Los alumnos podrán, con carácter excepcional, y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso académico cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje.

3. Para ejercer la docencia de las enseñanzas de régimen especial de música y danza será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o titulación equivalente, a efectos de docencia, y haber cursado las materias pedagógicas que se establezcan.

4. Para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4 de esta ley.

5. Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse en escuelas específicas, sin limitación de edad, estudios de música o de danza que en ningún caso podrán conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional y cuya organización y estructura serán diferentes a las establecidas en dichos apartados. Estas escuelas se regularán reglamentariamente por las Administraciones educativas.

Artículo 40

1. Para el grado elemental de las enseñanzas de música y danza podrán establecerse por parte de las Administraciones educativas criterios de ingreso que tendrán en cuenta, entre otras circunstancias, la edad idónea para estas enseñanzas.

2. Para acceder al grado medio de las enseñanzas de música y danza será preciso superar una prueba específica de acceso. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

3. Se accederá al grado superior de las enseñanzas de música y danza si se reúnen los siguientes requisitos:

- a) Estar en posesión del título de Bachiller.
- b) Haber aprobado los estudios correspondientes al tercer ciclo de grado medio.
- c) Haber superado la prueba específica de acceso que establezca el Gobierno, en la cual deberá demostrar el aspirante los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

4. No obstante lo previsto en el apartado anterior, será posible acceder al grado superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos siempre que el aspirante demuestre tener tanto los conocimientos y aptitudes propios del grado medio como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

Artículo 41

1. Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin se adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios, que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.

Artículo 42

1. Al término del grado elemental se expedirá el correspondiente certificado.

2. La superación del tercer ciclo del grado medio de música o danza dará derecho al título profesional de la enseñanza correspondiente.

3. Quienes hayan cursado satisfactoriamente el grado superior de dichas enseñanzas tendrán derecho al título superior en la especialidad correspondiente, que será equivalente, a todos los efectos, al título de Licenciado Universitario.

4. Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la organización de estudios de tercer ciclo destinados a los titulados superiores a que se refiere el apartado anterior.

Por último, del TÍTULO CUARTO, correspondiente a la calidad de la enseñanza, destacaremos algunos aspectos de los artículos siguientes:

Artículo 55

Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

- a) La cualificación y formación del profesorado.
- b) La programación docente.
- c) Los recursos educativos y la función directiva.
- d) La innovación y la investigación educativa.
- e) La orientación educativa y profesional.
- f) La inspección educativa.
- g) La evaluación del sistema educativo.

Artículo 56

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo.

2. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las Universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional también en las empresas.

3. Las administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas.

Asimismo, dichas administraciones programarán planes especiales mediante acuerdos con las Universidades para facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre los distintos niveles educativos, incluidos los universitarios.

4. Las administraciones educativas fomentarán:

- a) Los programas de formación permanente del profesorado.
- b) La creación de centros o institutos para la formación permanente del profesorado.
- c) La colaboración con las Universidades, la Administración local y otras instituciones para la formación del profesorado.

Artículo 57

2. Las administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y

materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.

Artículo 59

1. Las administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes.

Artículo 62

1. La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia administración.

4. Las administraciones educativas participarán en el Gobierno y funcionamiento del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación que podrá realizar las actividades siguientes:

- a) Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley y sus correspondientes centros.
- b) Realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo y, en general, proponer a las administraciones educativas cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.

2.3.2.4.REAL DECRETO 756/1992.

Con este Real Decreto, de 26 de junio de 1992 (BOE de 27 de agosto), se establecieron los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de música, según lo dispuesto en el Artículo 4 del TÍTULO PRELIMINAR de la Ley 1/1990. Para conocer mejor los principios en los que se basaba, reproduciremos a continuación su preámbulo.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), determina, en su artículo 39.1, que la enseñanza de la música comprenderá tres grados: a) grado elemental, que tendrá cuatro años de duración; b) grado medio, que se estructurará en tres ciclos de dos cursos académicos de duración cada uno, y c) grado superior, que comprenderá un solo ciclo, cuya duración se determinara en función de las características de estas enseñanzas.

Asimismo dispone, en su artículo 39.4, que para el establecimiento del currículo de estas enseñanzas se estará a lo dispuesto en el artículo 4. Dicho artículo 4 contiene una definición descriptiva de los elementos integrantes del currículo configurándolo como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de los ciclos y

grados en los que se organiza la práctica educativa; sobre esta base, efectúa un doble reparto competencial: por una parte, atribuye al gobierno el fijar los aspectos básicos del currículo que constituirán las enseñanzas mínimas en todo el estado, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes; y, por otra parte, atribuye a las administraciones educativas competentes el establecimiento del currículo, del que formarán parte, en todo caso, dichas enseñanzas mínimas.

En el presente Real Decreto se determina la estructura y ordenación de los grados elemental y medio de música, en función de las distintas especialidades instrumentales que se establecen en esta norma.

Así, la nueva estructura del grado elemental y medio, amplía, en su totalidad, la duración de este período de estudios en relación con el sistema anterior y permite, en primer lugar, una nueva organización de los contenidos desde el comienzo del grado elemental que asegura la mejor adaptación de los mismos al proceso psicoevolutivo de los alumnos y posibilita un desarrollo más gradual del conocimiento del lenguaje y de la práctica instrumental. En segundo término, el conjunto de especialidades instrumentales y asignaturas que se establecen en cada grado, pretende un equilibrio entre el conocimiento teórico, el desarrollo de las destrezas instrumentales y la aprehensión de los principios estéticos que determinan el fenómeno artístico-musical. En tercer lugar, la nueva ordenación académica se caracteriza por un notable incremento de la actividad de conjunto en la que destacan: la música de cámara, como práctica imprescindible en la formación de todo músico; la orquesta, como agrupación básica en el futuro ejercicio profesional de sus componentes, y el coro, como instrumento colectivo que permite a las especialidades instrumentales ajenas a la plantilla orquestal, adquirir los conocimientos propios de la interpretación musical de grupo.

Asimismo, la nueva ordenación académica pretende una adaptación curricular de acuerdo a las características y exigencias de las diversas especialidades instrumentales, de forma que, dentro de la unidad que debe presidir este período formativo, exista un tratamiento coherente con las necesidades específicas de las diferentes especialidades que la integran.

Por otra parte, en el presente real decreto se fijan los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas de música de los grados elemental y medio, partiendo de una noción de currículo que no se circunscribe a un mero programa o plan de estudios, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrecen los centros especializados de enseñanza musical reglada, referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. Incluye, además, el establecimiento de los medios adecuados para lograr estos objetivos, los métodos de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la capacidad de desarrollar experiencias educativas en el ámbito docente.

Con este planteamiento se persigue que, tanto al fijar las enseñanzas mínimas comunes para todo el estado como al establecer los distintos currículos por cada administración educativa, estos sean suficientemente amplios, abiertos y flexibles. De esta forma los profesores podrán elaborar proyectos y programaciones que desarrollen en la práctica las virtualidades del currículo establecido, adaptándolo a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada centro.

Sobre la base de estas premisas, los objetivos generales de los grados elemental y medio, y los específicos de las diferentes especialidades instrumentales y asignaturas que los configuran, derivan directamente del artículo 38 de la LOGSE, en el que se establece la finalidad que deben cumplir las enseñanzas musicales. De acuerdo con ello, los aspectos básicos de los grados elemental y medio deberán garantizar una formación musical que proporcione el nivel de expresión artística propio de unos estudios especializados, que tienen como meta el ejercicio profesional, y que por ello están destinados a aquellos alumnos que posean aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ellos.

Así, la función de estas enseñanzas queda claramente definida y netamente diferenciada de otras vías para acceder al conocimiento de la música trazadas en la nueva ordenación del sistema educativo, como la formación musical presente en la enseñanza obligatoria, que supone el acercamiento de todos los escolares a este ámbito de conocimiento, o los estudios no conducentes a titulación, cursados en las escuelas de música a que se refiere el artículo 39.5 de la Ley 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, orientados a la formación de aficionados.

De acuerdo con el objetivo profesional de las enseñanzas, el planteamiento educativo de los grados elemental y medio se fundamenta en el estudio de una especialidad instrumental que actúa de eje vertebrador del currículo con la doble finalidad preparatoria de servir de formación básica para acceder a estudios de especialización en el grado superior, dentro de la opción elegida, o servir de fundamento para la apertura hacia otros itinerarios.

Por otra parte, los contenidos que se establecen no han de ser interpretados como unidades temáticas, ni, por tanto, necesariamente organizados tal y como aparecen en este real decreto. Recogen una relación que incluye diversas variedades del saber hacer teórico-práctico junto a contenidos de orden estético propios de las enseñanzas musicales, así como aquellos de carácter moral que deben estar presentes en todo el proceso educativo. La ordenación y sistematización de los mismos corresponde a los proyectos y programaciones que elaboren los profesores y los centros. Cabe destacar, en relación con los contenidos de las especialidades instrumentales, una característica común: la necesidad de conjugar, desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, comprensión y expresión, conocimiento y realización. Este proceso complejo de educación artística debe tener en cuenta que los contenidos esenciales en la formación de un músico que se expresa a través de un instrumento están presentes, casi en su totalidad, desde el inicio de los estudios, y que su desarrollo se realiza no tanto por la adquisición de nuevos elementos como por la profundización permanente de los mismos. En esta trayectoria, el grado de dificultad interpretativa vendrá determinado por la naturaleza de las obras que en cada tramo del proceso se seleccionen.

Finalmente, los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales y los específicos de cada especialidad. El nivel de cumplimiento de estos objetivos, en relación con los criterios de evaluación fijados, no ha de ser medido de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta

el contexto del alumno, es decir, el ciclo educativo en el que se encuentra, así como sus propias características y posibilidades. La evaluación cumple, además una función formativa, al ofrecer al profesorado unos indicadores del desarrollo de los sucesivos niveles de aprendizaje de sus alumnos, con la consiguiente posibilidad de aplicar mecanismos correctores de las insuficiencias advertidas. Por otra parte, esos indicadores constituyen una fuente de información sobre el mismo proceso de enseñanza. De esta forma, los criterios de evaluación vienen a ser un referente fundamental de todo el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje.

En suma, esta nueva ordenación de las enseñanzas musicales pretende garantizar no sólo una sólida formación en lo referente al aspecto puramente práctico del dominio de las distintas técnicas instrumentales, sino también en lo concerniente al conocimiento por parte del alumno, con independencia de su especialidad, de todos aquellos aspectos inherentes al hecho musical como fenómeno tanto histórico-cultural, como estético o psicológico. De ahí que se conceda a determinadas asignaturas una relevancia especial, en beneficio de una formación musical global más acorde con el carácter humanista que exige la formación integral del músico.

El desarrollo total de este Decreto quedó plasmado en los Decretos y Órdenes de las diferentes Administraciones educativas, por los que se establecía el currículo de los grados elemental y medio de música. El correspondiente al Ministerio de Educación y Ciencia fue aprobado por Orden de 28 de agosto de 1992 y en él se regulaba el plan de estudios de la LOGSE para dichos grados en todos los Conservatorios Elementales y Profesionales de su ámbito territorial de gestión, además de los criterios para las pruebas de acceso a ambos grados.

2.3.2.5. ORDEN DE 28 DE AGOSTO DE 1992.

Según lo dispuesto en el Artículo 4 de la Ley 1/1990, por medio de esta Orden se establecía el currículo de los grados elemental y medio y se regulaba el acceso a dichos grados en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.

De esta Orden vamos a destacar varios aspectos importantes del grado elemental ya que ha sido la que nos ha servido de guía para la elaboración de algunos apartados de nuestro diseño curricular.

En primer lugar, vamos a reproducir parte del preámbulo, ya que en él quedaban trazadas las líneas con las que se quería establecer el currículo de los grados elemental y

medio de las enseñanzas de música y se regulaba el acceso a dichos grados, destacando lo concerniente al grado elemental.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, determina, en su artículo cuarto, que se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades en los que se organiza la práctica educativa; sobre esta base, efectúa un doble reparto competencial: Por una parte, atribuye al Gobierno el fijar los aspectos básicos del currículo que constituirán las enseñanzas mínimas en todo el Estado con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes, y, por otra, atribuye a las Administraciones educativas competentes el establecimiento del currículo del que formarán parte, en todo caso, dichas enseñanzas mínimas. Por tanto, una vez definidas las enseñanzas mínimas correspondientes a los grados elemental y medio de Música por el Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, procede establecer el currículo de ambos grados para el ámbito de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia.

La necesidad de asegurar una formación musical que proporcione el nivel de expresión artística propio de unos estudios especializados, que tienen como meta el ejercicio profesional y que por ello están destinados a aquellos alumnos que posean aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ellos, demanda un currículo que no se limite al dominio puramente práctico de las diferentes técnicas instrumentales y conocimientos académicos vinculados a la enseñanza más tradicional, sino que incluya otros aspectos inherentes al hecho musical como fenómeno tanto histórico-cultural como estético o psicológico que permitan un desarrollo más acorde con el carácter humanista que exige la formación integral del músico. Sobre esta base, el sentido y la unidad educativa de ambos grados se fundamenta en el estudio de una especialidad instrumental como eje vertebrador del currículo con la doble finalidad preparatoria de servir de formación básica para acceder a estudios de especialización en el grado superior, dentro de la opción instrumental elegida, o servir de fundamento para la apertura hacia otros itinerarios profesionales.

Este acercamiento más profundo al hecho musical persigue, por tanto, un equilibrio entre el conocimiento teórico, el desarrollo de las destrezas instrumentales y la aprehensión de los principios estéticos que determinan el fenómeno artístico-musical, quedando reflejado tanto en la ordenación académica de los grados elemental y medio como en los contenidos curriculares de las diferentes especialidades instrumentales y asignaturas que configuran cada grado, iniciándose dicho equilibrio desde el comienzo de los estudios.

Así, en el grado elemental, el currículo que se regula en la presente Orden, completa las enseñanzas mínimas establecidas en el Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, con una doble atención a la práctica musical de conjunto: Como clase colectiva, dentro de los contenidos de la enseñanza instrumental, para contribuir, entre otros aspectos relacionados con el desarrollo de las capacidades de socialización del alumno, a despertar el interés hacia un repertorio más amplio que el que le brinda el estudio de su

propio instrumento y servir de preparación para una participación ulterior en agrupaciones orquestales y camerísticas, así como a través de la enseñanza de Coro, en lo vocal, para fomentar tanto el conocimiento de un nuevo repertorio como la expresividad propia del canto.

En los anexos de la presente Orden se recogen los objetivos educativos generales correspondientes a los grados elemental y medio, así como los específicos de cada materia, los contenidos de las mismas, los criterios de evaluación y las orientaciones metodológicas. La suma de todo ello constituye el currículo, contribuyendo, asimismo, a poner de manifiesto los propósitos educativos de éste.

Los contenidos no han de ser interpretados como unidades temáticas, ni por tanto, necesariamente organizados en el mismo orden en el que aparecen en esta norma, precisando, por lo tanto, de una ulterior concreción por parte de los Profesores. Es preciso, ante todo, que los equipos docentes elaboren para cada grado proyectos educativos de carácter general, en los que el currículo establecido se adecua a las circunstancias tanto del propio Centro como del alumnado. Esta concreción ha de referirse, principalmente, a la distribución de contenidos por cursos y ciclos a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a la metodología y a las actividades de carácter didáctico. Finalmente, cada Profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en la clase.

Cabe destacar, en relación con los contenidos de las especialidades instrumentales, una característica común: La necesidad de conjugar, desde el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, la comprensión y la expresión, el conocimiento y la realización. Este proceso complejo de educación artística debe de tener presente que los contenidos esenciales en la formación de un músico que se expresa a través de un instrumento están presentes, casi en su totalidad, desde el inicio de los estudios, y que su desarrollo se realiza no tanto por la adquisición de nuevos elementos como por la profundización permanente en los mismos. En esta trayectoria educativa, el grado de dificultad interpretativa vendrá determinado por la naturaleza de las obras que en cada tramo del proceso se seleccionen.

Los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales y los específicos de cada asignatura y especialidad instrumental. El nivel de cumplimiento de estos objetivos, en relación con los criterios de evaluación fijados, no ha de ser medido de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta la situación del alumno, es decir, el curso o ciclo educativo en el que se encuentra, así como sus propias características y posibilidades. Los criterios de evaluación constan de un enunciado y de una breve explicación del mismo, y se refieren, en cada especialidad instrumental y asignatura, al conjunto de cada grado. Fundamentalmente, la evaluación cumple una función formativa, al ofrecer al Profesorado unos indicadores de la evolución de los sucesivos niveles de aprendizaje de sus alumnos, con la consiguiente posibilidad de aplicar mecanismos correctores de las insuficiencias advertidas. Por otra parte, esos indicadores constituyen una fuente de información sobre el mismo proceso de enseñanza. De esta forma, los criterios de evaluación vienen a ser un referente fundamental de todo el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje.

En suma, el horizonte formativo de los grados elemental y medio es el de promover la autonomía de los alumnos para que su capacidad de expresión musical adquiriera la calidad artística necesaria que les permita acceder en el grado superior a la especialización correspondiente. A ello ha de contribuir el currículo y toda la acción educativa, tanto la desarrollada en cada una de las especialidades cuanto la ejercida a través de la tutoría de la orientación educativa.

Asimismo, la presente Orden regula el acceso al grado elemental y al grado medio. Por lo que afecta a aquél, se descarta todo procedimiento basado únicamente en acreditar conocimientos previos y, en cambio, se pone el acento en dos criterios generales: Aptitudes musicales y edad idónea, atribuyendo a cada Centro la concreción de éstos; ello permitirá, por una parte, que se adecuen a un proyecto de Centro y sus posibilidades, y, por otra, obtener una fuente de información sobre los distintos procesos, a efecto, en su caso, de un posible tratamiento global en el futuro.

En segundo lugar, resaltaremos algunos artículos que tenían una estrecha relación con la enseñanza instrumental en el grado elemental.

Primero.-1. La presente Orden regula el currículo de la enseñanza de música de los grados elemental y medio, de acuerdo con lo establecido en el apartado tres del artículo 4 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, e integra lo establecido en el Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se regulan las enseñanzas mínimas de dichos grados.

2. Asimismo, la presente disposición regula los criterios de ingreso al grado elemental y las pruebas de acceso al grado medio y a cada uno de sus cursos.

Segundo.-La presente Orden será de aplicación en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.

Tercero.-La enseñanza profesional de la música en sus grados elemental y medio se organizará en cuatro años de grado elemental y tres ciclos de dos años cada uno de grado medio, según lo dispuesto en el artículo 39.1, apartados a) y b), respectivamente, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

Cuarto.-A los efectos de lo dispuesto en esta Orden, se entiende por currículo de las enseñanzas de música de los grados elemental y medio el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente en estos grados.

Quinto.-El grado elemental de las enseñanzas de música tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas.
- b) Expresarse con sensibilidad musical y estética para interpretar y disfrutar la música de las diferentes épocas y estilos, y para enriquecer sus posibilidades de comunicación y de realización personal.
- c) Tocar en público, con la necesaria seguridad en sí mismos, para comprender la función comunicativa de la interpretación musical.
- d) Interpretar música en grupo habituándose a escuchar otras voces o instrumentos y a adaptarse equilibradamente al conjunto.
- e) Ser conscientes de la importancia del trabajo individual y adquirir las técnicas de estudio que permitan la autonomía en el trabajo y la valoración del mismo.
- f) Valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración, la audición interna y el pensamiento musical.

Sexto.-Las especialidades correspondientes al grado elemental de música son las siguientes:

Acordeón.
Arpa.
Clarinete.
Clave.
Contrabajo.
Fagot.
Flauta travesera.
Flauta de pico.
Guitarra.
Instrumentos de púa.
Oboe.
Percusión.
Piano.
Saxofón.
Trombón.
Trompa.
Trompeta.
Tuba.
Viola.
Viola da Gamba.
Violín.
Violoncello.

Séptimo.-1. Las asignaturas correspondientes a cada curso del grado elemental de las especialidades anteriores y los tiempos lectivos son los que se establecen en el anexo I.a) de la presente Orden.

2. Los contenidos, objetivos y criterios de evaluación del currículo del grado elemental se incluyen en el anexo I.b) de la presente Orden. Los principios metodológicos de este grado figuran en el anexo III.

Duodécimo.-1. En el grado elemental de todas las especialidades, excepto Percusión, la enseñanza instrumental incluirá una clase individual y una colectiva, con una duración de una hora semanal cada una de ellas. Las clases de Percusión serán siempre colectivas, con una relación numérica

Profesor/alumno no superior a un quinto y una duración semanal de dos horas.

Decimotercero.-1. Los Centros docentes concretarán y completarán el currículo de las enseñanzas de música de grado elemental y medio mediante la elaboración de proyectos curriculares para cada grado que impartan.

2. El proyecto curricular incluirá asimismo la distribución por cursos de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada grado e incluirá los programas de cada asignatura. Dicha distribución no deberá variar para un mismo grupo de alumnos a lo largo del grado elemental o correspondiente ciclo de grado medio que estén cursando.

3. El proyecto curricular del Centro formará parte de la programación de la actividad docente de dicho Centro y se incorporará a la programación general correspondiente.

4. Los Profesores desarrollarán programaciones de su actividad docente de acuerdo con el currículo y con el proyecto curricular de Centro.

Decimocuarto.-1. La función de tutoría y orientación que forma parte de la función docente se desarrollará a lo largo de cada uno de los grados.

2. El Profesor tutor de un grupo de alumnos tendrá la responsabilidad de coordinar tanto la evaluación como los procesos de enseñanza y de aprendizaje y realizará la función de orientación personal de los alumnos.

Decimoquinto.-1. La evaluación en los grados elemental y medio se llevará a cabo teniendo en cuenta los objetivos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo.

2. La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas asignaturas del currículo.

3. La evaluación será realizada por el conjunto de Profesores del alumno coordinados por el Profesor tutor, actuando dichos Profesores de manera integrada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes de dicho proceso.

4. Los Profesores evaluarán tanto el aprendizaje de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

5. La evaluación y calificación final de los alumnos se celebrará en el mes de junio.

En tercer lugar, en este ANEXO I.a), nombraremos las asignaturas que correspondían a cada curso y los tiempos lectivos en la enseñanza instrumental en el grado elemental.

ANEXO I.a)

Grado elemental: Asignaturas y tiempos lectivos

Asignaturas / Horas semanales

PARA TODAS LAS ESPECIALIDADES EXCEPTO PERCUSION

Primer curso

Instrumento:

Clase individual / 1,00

Clase colectiva / 1,00

Lenguaje musical / 2,00

Segundo curso

Instrumento:

Clase individual / 1,00

Clase colectiva / 1,00

Lenguaje musical / 2,00

Tercer curso

Instrumento:

Clase individual / 1,00

Clase colectiva / 1,00

Lenguaje musical / 2,00

Coro / 1,30

Cuarto curso

Instrumento:

Clase individual / 1,00

Clase colectiva / 1,00

Lenguaje musical / 2,00

Coro / 1,30

En cuarto lugar, en el ANEXO I.b), reproduciremos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de los instrumentos de viento madera en el grado elemental, entre los que se encuentra el clarinete. Queremos poner de relieve la especial atención que merece la introducción de este ANEXO.

ANEXO I.b)

INSTRUMENTOS

Introducción

Los cuatro cursos que componen el grado elemental configuran una etapa de suma importancia para el desarrollo del futuro instrumentista, ya que a lo largo de este período han de quedar sentadas las bases de una técnica correcta y eficaz y, lo que es aún más importante, de unos conceptos musicales que cristalicen, mediando el tiempo necesario para la maduración de todo ello, en una auténtica conciencia de intérprete.

La problemática de la interpretación comienza por el correcto entendimiento del texto, un sistema de signos recogidos en la partitura que, pese a su continuo enriquecimiento a lo largo de los siglos, padece –y padecerá siempre– de irremediables limitaciones para representar el fenómeno musical como algo esencialmente necesitado de recreación, como algo susceptible de ser abordado desde perspectivas subjetivamente diferentes.

Esto, por lo pronto, supone el aprendizaje –que puede ser previo o simultáneo con la práctica instrumental– del sistema de signos propio de la música, que se emplea para fijar, siquiera sea de manera a veces aproximativa, los datos esenciales en el papel. La tarea del futuro intérprete consiste por lo tanto en: 1º, aprender a leer correctamente la partitura; 2º, penetrar después, a través de la lectura, en el sentido de lo escrito para poder apreciar su valor estético, y, 3º, desarrollar, al propio tiempo, la destreza necesaria en el manejo de un instrumento para que la ejecución de ese texto musical adquiera su plena dimensión de mensaje expresivamente significativo.

Una concepción pedagógica moderna ha de partir de una premisa básica: La vocación musical de un niño puede, en numerosísimos casos –tal vez en la mayoría de ellos– no estar aún claramente definida, lo cual exige de manera imperativa que la suma de conocimientos teóricos que han de inculcársele y las inevitables horas de práctica a las que se verá sometido le sean presentadas de manera tan atractiva y estimulante como sea posible, para que él se sienta verdaderamente interesado en la tarea que se le propone, y de esa manera su posible incipiente vocación se vea reforzada.

La evolución intelectual y emocional a la edad en que se realizan los estudios de grado elemental –ocho a doce años, aproximadamente– es muy acelerada; ello implica que los planteamientos pedagógicos, tanto en el plano general de la didáctica como en el más concreto y subjetivo de la relación personal entre Profesor y alumno han de adecuarse constantemente a esa

realidad cambiante que es la personalidad de este último, aprovechar al máximo la gran receptividad que es característica de la edad infantil, favorecer el desarrollo de sus dotes innatas, estimular la maduración de su afectividad y, simultáneamente, poner a su alcance los medios que le permitan ejercitar su creciente capacidad de abstracción.

La música, como todo lenguaje, se hace inteligible a través de un proceso más o menos dilatado de familiarización que comienza en la primera infancia, mucho antes de que el alumno esté en la edad y las condiciones precisas para iniciar estudios especializados de grado elemental. Cuando llega ese momento, el alumno, impregnado de la música que llena siempre su entorno, ha aprendido ya a reconocer por la vía intuitiva los elementos de ese lenguaje; posee, en cierto modo, las claves que le permiten «entenderlo», aun cuando desconozca las leyes que lo rigen. Pero le es preciso poseer los medios para poder «hablarlo», y son estos medios los que ha de proporcionarle la enseñanza del grado elemental. Junto al adiestramiento en el manejo de los recursos del instrumento elegido –eso que de manera más o menos apropiada llamamos «técnica»– es necesario encaminar la conciencia del alumno hacia una comprensión más profunda del fenómeno musical y de las exigencias que plantea su interpretación, y para ello hay que comenzar a hacerle observar los elementos sintácticos sobre los que reposa toda estructura musical, incluso en sus manifestaciones más simples, y que la interpretación, en todos sus aspectos, expresivos o morfológicos (dinámica, agógica, percepción de la unidad de los diferentes componentes, formales y de la totalidad de ellos, es decir, de la forma global) está funcionalmente ligada a esa estructura sintáctica. Esta elemental «gramática» musical no es sino la aplicación concreta al repertorio de obras que componen el programa que el alumno debe realizar de los conocimientos teóricos adquiridos en otras disciplinas –lenguaje musical, fundamentalmente–, conocimientos que habrán de ser ampliados y profundizados en el grado medio mediante el estudio de las asignaturas correspondientes.

En este sentido, es necesario, por no decir imprescindible, que el instrumentista aprenda a valorar la importancia que la memoria –el desarrollo de esa esencial facultad intelectual– tiene en su formación como mero ejecutante y, más aún, como intérprete. Conviene señalar que al margen de esa básica memoria subconsciente constituida por la inmensa y complejísima red de acciones reflejas, de automatismos, sin los cuales la ejecución instrumental sería simplemente impensable, en primer lugar sólo está sabido aquello que se puede recordar en todo momento; en segundo lugar, la memorización es un excelente auxiliar en el estudio, por cuanto, entre otras ventajas, puede suponer un considerable ahorro de tiempo y permite desentenderse en un cierto momento de la partitura para centrar toda la atención en la correcta solución de los problemas técnicos y en una realización musical y expresivamente válida, y, por último, la memoria juega un papel de primordial importancia en la comprensión unitaria, global de una obra, ya que al desarrollarse ésta en el tiempo sólo la memoria permite reconstruir la coherencia y la unidad de su devenir.

Para alcanzar estos objetivos, el instrumentista debe llegar a desarrollar las capacidades específicas que le permitan alcanzar el máximo dominio de las posibilidades de todo orden que le brinda el instrumento de su elección, soslayando constantemente el peligro de que dichas capacidades queden reducidas a una mera ejercitación gimnástica.

INSTRUMENTOS DE VIENTO Y MADERA

Flauta travesera, oboe, clarinete, fagot y saxofón

GRADO ELEMENTAL

Objetivos

La enseñanza de instrumentos de viento madera en el grado elemental tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

- a) Adoptar una posición corporal que permita respirar con naturalidad y que favorezca la correcta colocación del instrumento y la coordinación entre ambas manos.
- b) Controlar el aire mediante la respiración diafragmática y los músculos que forman la embocadura de manera que posibilite una correcta emisión, afinación, articulación y flexibilidad del sonido.
- c) Saber utilizar con precisión los reflejos necesarios para corregir, de forma automática, la afinación de las notas y la calidad del sonido.
- d) Conocer las características y posibilidades sonoras del instrumento y saber utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como de conjunto.
- e) Demostrar una sensibilidad auditiva que permita el control permanente de la afinación y el perfeccionamiento continuo de la calidad sonora.
- f) Emitir un sonido estable, en toda la extensión del instrumento, empezando a utilizar el vibrato y los diferentes matices para dar color y expresión a la interpretación musical.
- g) Conocer el montaje y fabricación de las lengüetas y poder rebajarlas para su correcto funcionamiento (instrumentos de lengüeta doble).
- h) Interpretar un repertorio básico integrado por obras de diferentes épocas y estilos, de una dificultad acorde con este nivel.

Contenidos

Práctica de la relajación y respiración para el desarrollo de la capacidad pulmonar. Fortalecimiento de los músculos faciales. Ejercicios de respiración sin y con instrumento (notas tenidas controlando la afinación, calidad del sonido y dosificación del aire). Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa indispensable para la obtención de una buena calidad de sonido. Práctica de escalas e intervalos (terceras, cuartas) controlando la emisión del aire en diferentes articulaciones. Emisión del sonido en relación con las diversas dinámicas y alturas. Desarrollo de la flexibilidad en los saltos, articulaciones, trinos, etc. Práctica de conjunto con otros instrumentos para desarrollar la afinación, el ajuste y la precisión rítmica. Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria. Adquisición de hábitos de estudio correctos y eficaces. Lectura a vista de obras o fragmentos sencillos. Iniciación a la comprensión de las estructuras musicales en sus distintos niveles –motivos, temas, períodos, frases, secciones, etc.– para llegar a

través de ello a una interpretación consciente y no meramente intuitiva. Selección progresiva en cuanto al grado de dificultad de ejercicios, estudios y obras del repertorio que se consideren útiles para el desarrollo conjunto de la capacidad musical y técnica del alumno.

Criterios de evaluación

1. Leer textos a primera vista con fluidez y comprensión. –Este criterio de evaluación pretende constatar la capacidad del alumno para desenvolverse con cierto grado de autonomía en la lectura de un texto.

2. Memorizar e interpretar textos musicales empleando la medida, afinación, articulación y fraseo adecuados a su contenido. –Este criterio de evaluación pretende comprobar, a través de la memoria, la correcta aplicación de los conocimientos teórico-prácticos del lenguaje musical.

3. Interpretar obras de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. –Este criterio de evaluación pretende comprobar la capacidad del alumno para utilizar el tempo, la articulación y la dinámica como elementos básicos de la interpretación.

4. Describir con posterioridad a una audición los rasgos característicos de las obras escuchadas. –Con este criterio se pretende evaluar la capacidad para percibir y relacionar con los conocimientos adquiridos, los aspectos esenciales de obras que el alumno pueda entender según su nivel de desarrollo cognitivo y afectivo, aunque no las interprete por ser nuevas para él o resultar aún inabordables por su dificultad técnica.

5. Mostrar en los estudios y obras la capacidad de aprendizaje progresivo individual. –Este criterio de evaluación pretende verificar que el alumno es capaz de aplicar en su estudio las indicaciones del profesor y, con ellas, desarrollar una autonomía progresiva de trabajo que le permita valorar correctamente su rendimiento.

6. Interpretar en público como solista y de memoria, obras representativas de su nivel en el instrumento, con seguridad y control de la situación. –Este criterio de evaluación trata de comprobar la capacidad de memoria y autocontrol y el dominio de la obra estudiada. Asimismo pretende estimular el interés por el estudio y fomentar las capacidades de equilibrio personal que le permitan enfrentarse con naturalidad ante un público.

7. Actuar como miembro de un grupo y manifestar la capacidad de tocar o cantar al mismo tiempo que escucha y se adapta al resto de los instrumentos o voces. –Este criterio de evaluación presta atención a la capacidad del alumno para adaptar la afinación, la precisión rítmica, dinámica, etc., a la de sus compañeros en un trabajo común.

Y en quinto, y último lugar, mencionamos los principios metodológicos de los grados elemental y medio del ANEXO III de esta Orden, poniendo especial énfasis en los referentes al grado elemental. Para ello, hemos evitado mencionar los que hacían referencia exclusivamente al grado medio.

ANEXO III

Principios metodológicos de los grados elemental y medio

La necesidad de adaptación física de la propia constitución corporal a las peculiaridades de los distintos instrumentos, hace que los estudios musicales deban ser iniciados a edades tempranas. La larga trayectoria formativa consecuente a la dificultad de estos estudios obliga a una forzosa simultaneidad de los mismos con los correspondientes a la enseñanza obligatoria y bachillerato; ello hace aconsejable que los procesos educativos de ambos tipos de enseñanza sigan los mismos principios de actividad constructiva como factor decisivo en la realización del aprendizaje, que, en último término, es construido por el propio alumno, modificando y reelaborando sus esquemas de conocimiento.

En un currículo abierto, los métodos de enseñanza son en amplia medida responsabilidad del profesor, y no deben ser completamente desarrollados por la autoridad educativa. Únicamente en la medida en que ciertos principios pedagógicos son esenciales a la noción y contenidos del currículo que se establece, está justificado señalarlos. Por ello, con la finalidad de regular la práctica docente de los profesores y para desarrollar el currículo establecido en la presente Orden, se señalan los siguientes principios metodológicos de carácter general, principios que son válidos para todas las especialidades instrumentales y asignaturas que se regulan en la presente norma.

La interpretación musical, meta de las enseñanzas instrumentales, es, por definición, un hecho diverso, profundamente subjetivo, en cuyo resultado sonoro final se funden en unidad indisoluble el mensaje del creador contenido en la obra y la personal manera de transmitirlo del intérprete, que hace suyo ese mensaje modulándolo a través de su propia sensibilidad. Como en toda tarea educativa, es el desarrollo de la personalidad y la sensibilidad propias del alumno el fin último que se persigue aquí, de manera tanto más acusada cuanto que la música es, ante todo, vehículo de expresión de emociones y no de comunicación conceptual, en el que lo subjetivo ocupa, por consiguiente, un lugar primordial.

A lo largo de un proceso de aprendizaje de esta índole, el profesor ha de ser más que nunca un guía, un consejero, que a la vez que da soluciones concretas a problemas o dificultades igualmente concretos, debe, en todo aquello que tenga un carácter más general, esforzarse en dar opciones y no en imponer criterios, en orientar y no en conducir como de la mano hacia unos resultados predeterminados, y en estimular y ensanchar la receptividad y la capacidad de respuesta del alumno ante el hecho artístico. En la construcción de su nunca definitiva personalidad artística, el alumno es protagonista principal, por no decir único, el profesor no hace sino una labor de «arte mayéutica».

Una programación abierta, nada rígida, se hace imprescindible en materias como esta; los Centros, y dentro de ellos los profesores, deben establecer programaciones lo bastante flexibles como para que, atendiendo al incremento progresivo de la capacidad de ejecución (al «incremento» de la «técnica»), sea posible adaptarlas a las características y a las necesidades de cada alumno individual, tratando de desarrollar sus posibilidades tanto como de suplir sus carencias.

En lo que a la técnica se refiere, es necesario concebirla (y hacerla concebir al alumno), en un sentido profundo, como una verdadera «técnica de la interpretación», que rebasa con mucho el concepto de la pura mecánica de la ejecución (que, sin embargo, es parte integrante de ella); de hecho, la técnica, en su sentido más amplio, es la realización misma de la obra artística y, por tanto, se fusiona, se integra en ella y es, simultáneamente, medio y fin.

El proceso de enseñanza ha de estar presidido por la necesidad de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, asegurando que puedan ser utilizados en las circunstancias reales en que el alumno los necesite. Por aprendizaje funcional se entiende no sólo la posible aplicación práctica del conocimiento adquirido, sino también y sobre todo, el hecho de que los contenidos sean necesarios y útiles para llevar a cabo otros aprendizajes y para enfrentarse con éxito a la adquisición de otros contenidos. Por otra parte, éstos deben presentarse con una estructuración clara de sus relaciones, planteando, siempre que se considere pertinente, la interrelación entre distintos contenidos de una misma área y entre contenidos de distintas asignaturas.

El marcado carácter teórico de gran parte de los aspectos básicos de la cadena formada por las disciplinas de Lenguaje musical, Armonía, Análisis y Fundamentos de Composición, ha favorecido una enseñanza de las mismas en la que tradicionalmente su aspecto práctico se ha visto relegado de forma considerable. Los criterios de evaluación contenidos en la presente Orden desarrollan una serie de aspectos educativos de cuya valoración debe servirse el profesor para orientar al alumno hacia aquellos cuya carencia o deficiencia lo haga necesario, estableciéndose a través de los mismos una forma de aprendizaje en que el aspecto más esencialmente práctico de la música, el contacto directo con la materia sonora, debe desarrollarse a la par que la reflexión teórica que el mismo debe conllevar en este tipo de estudios.

En cuanto a las enseñanzas de Armonía, Análisis y Fundamentos de Composición, la audición de ejemplos, la lectura al teclado de los propios ejercicios, la repentización de esquemas armónicos en los que se empleen los distintos elementos y procedimientos estudiados y todos aquellos principios metodológicos en los que está presente el contacto directo con la materia sonora deberán considerarse indispensables en la planificación de estas enseñanzas, como lógico complemento de la realización escrita, paso previo a la plena interiorización de dichos elementos y procedimientos.

La compleja normativa por la que la composición musical se ha regido durante las diferentes épocas y estilos que serán objeto de estudio durante esta etapa, y que constituye la base de las distintas técnicas compositivas rigurosas que configuran tradicionalmente estos estudios, deberá ser enfocada según criterios que conduzcan tanto a la soltura en su utilización como a una correcta valoración de la misma, que permita al alumno juzgar con la perspectiva necesaria su uso en la música perteneciente a los distintos períodos históricos –para lo que serán de gran utilidad tanto el análisis como el estudio estilístico práctico– y no le supongan el lastre que un exceso de rigor en su completo dominio solía conllevar. Para la consecución de esto último será imprescindible que el desarrollo de la propia personalidad creativa del alumno –cuya aplicación es ya deseable desde el inicio de los estudios musicales– no sólo no se vea postergado por el estudio

de las técnicas tradicionales, sino potenciado por medio de la composición de obras libres de forma paralela a la composición rigurosa tradicional.

Los proyectos y programaciones de los profesores deberán poner de relieve el alcance y significación que tiene cada una de las especialidades instrumentales y asignaturas en el ámbito profesional, estableciendo una mayor vinculación del centro con el mundo del trabajo y considerando éste como objeto de enseñanza y aprendizaje, y como recurso pedagógico de primer orden.

El carácter abierto y flexible de la propuesta curricular confiere gran importancia al trabajo conjunto del equipo docente. El proyecto curricular es un instrumento ligado al ámbito de reflexión sobre la práctica docente que permite al equipo de profesores adecuar el currículo al contexto educativo particular del Centro.

La información que suministra la evaluación debe servir como punto de referencia para la actuación pedagógica. Por ello, la evaluación es un proceso que debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada, en la medida en que se refiere al alumno en su desarrollo peculiar, aportándole información sobre lo que realmente ha progresado respecto de sus posibilidades, sin comparaciones con supuestas normas preestablecidas de rendimiento.

Los procesos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos mismos de enseñanza. Los datos suministrados por la evaluación sirven para que el equipo de profesores disponga de información relevante con el fin de analizar críticamente su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto. Para ello, la información suministrada por la evaluación continua de los alumnos debe relacionarse con las intenciones que se pretenden y con el plan de acción para llevarlas a cabo. Se evalúa, por tanto, la programación del proceso de enseñanza y la intervención del profesor como organizador de estos procesos.

Es preciso concretar dentro del proyecto curricular las formas, instrumentos y situaciones más adecuadas para realizar este tipo de evaluación. En él, los equipos docentes, además de contextualizar los objetivos generales y criterios de evaluación de grado deberán especificar los objetivos y criterios de evaluación para cada uno de los cursos o ciclos, incluyendo en estos otros los aprendizajes relacionados con el correspondiente proyecto curricular.

Es necesario que el alumno participe en el proceso a través de la autoevaluación y la coevaluación, en una etapa en la que se pretende impulsar la autonomía del alumnado y su implicación responsable, y en la que la elaboración de juicios y criterios personales sobre distintos aspectos es una intención educativa preferente.

2.3.2.6.EL REAL DECRETO 1542/1994.

Con este Real Decreto, de 8 de julio de 1994 (BOE de 9 de agosto), se establecieron las equivalencias entre los títulos de Música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990 y los establecidos en dicha Ley.

En sus Artículos 1 y 2 dice lo siguiente:

Artículo 1

Se declaran equivalentes, a todos los efectos, al Título superior de Música a que se refiere el artículo 42.3 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, los siguientes títulos:

- a) Título de Profesor y Título profesional, expedido al amparo del Decreto de 15 de junio de 1942, y Diplomas de Capacidad correspondientes a planes de estudios anteriores.
- b) Título de Profesor Superior, expedido al amparo del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre.

Artículo 2

El título de Profesor, expedido al amparo del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, se declara equivalente, únicamente a efectos de la impartición de las enseñanzas de música en los grados elemental y medio en centros públicos o privados, a las titulaciones a que se refiere el artículo 39.3 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, sin perjuicio de lo que se regule en relación con las materias pedagógicas necesarias para ejercer la docencia a que hace referencia dicho artículo.

2.3.2.7.REAL DECRETO 617/1995.

En relación al Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecieron los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de música y se regulaba la prueba de acceso a estos estudios, según lo dispuesto en el Artículo 4 del TÍTULO PRELIMINAR de la Ley 1/1990, destacamos lo que decía en el Artículo 4 de este Real Decreto:

Las enseñanzas conducentes a la obtención del Título superior de Música deberán proporcionar una formación práctica, teórica y metodológica a través de la profundización en las materias que conforman la especialidad elegida, con el fin de garantizar la cualificación de los

futuros profesionales de la música en los ámbitos relativos a la creación, la interpretación, la investigación y la docencia.

Esto quería decir que, dentro de la enseñanza instrumental, en el grado superior, el alumno tenía la opción de realizar los estudios conducentes, por ejemplo, a la obtención de un título como intérprete o bien a la obtención de un título como docente. La diferencia entre uno y otro era el número de asignaturas que había que cursar. Por ejemplo, en la especialidad de clarinete, para la obtención del primero había que cursar seis asignaturas solamente y para la obtención del segundo era necesario cursar trece asignaturas, las seis anteriores –que eran comunes para los dos títulos– más siete relacionadas con la enseñanza (pedagogía, psicología, etc.).

Este Real Decreto, en su Artículo 3, apartado 3, opción b), para aquellos que quisieran obtener el título superior de profesor, establecía una nueva especialidad que se denominaba Pedagogía del canto y de las especialidades instrumentales, cuya finalidad era la de proporcionar una mayor y mejor formación al futuro profesor de canto o de instrumento.

De este modo, las dos titulaciones que se expedían en función de los estudios realizados eran, por ejemplo, en la especialidad de clarinete, el Título Superior de Clarinete (como intérprete) y el Título Superior de Pedagogía del Clarinete (como profesor).

Dentro de las trece asignaturas que había que cursar en esta nueva especialidad del grado superior, que figuraban en el ANEXO I de este Real Decreto, destacamos las siete asignaturas que era preciso cursar para la obtención del Título Superior de Pedagogía, con sus contenidos y su tiempo lectivo mínimo, que son las que más relación tienen con el tema que nos atañe en esta tesis y que reproducimos a continuación tal y como aparecían en el Real Decreto:

Composición aplicada. Utilización con fines didácticos de los elementos de la música y sus formas básicas. / 90 horas.

Didáctica de la especialidad. Principios didácticos para la enseñanza de la propia especialidad instrumental o canto. Desarrollo del análisis crítico y su función didáctica. / 90 horas.

Didáctica de la música. Principios de la educación musical. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la música. Nuevas tecnologías. Programación. / 120 horas.

Improvisación. La improvisación como medio de expresión. Improvisación a partir de elementos musicales (estructuras armónico-formales, melódicas, rítmicas, etc.) o extra-musicales (textos, imágenes, etc.). Aplicación de la improvisación a la práctica del acompañamiento. / 90 horas.

Movimiento. Desarrollo de la sensibilidad cenestésica. Técnicas de relajación y respiración. Conocimiento de las formas básicas del movimiento. La mímica y el gesto como medios expresivos de comunicación. /90 horas.

Prácticas de profesorado. / Observación y participación semanal con un grupo de alumnos. Seminarios sobre la observación en el desarrollo de los alumnos, los procedimientos metodológicos, etc. Preparación, ejecución y evaluación de las clases. / 90 horas.

Psicopedagogía. / Fundamentos de la psicología evolutiva. El problema del desarrollo del conocimiento. El aprendizaje como forma de conocimiento: Teoría, fases, variables, etcétera. La creatividad y su desarrollo. Creatividad y docencia. La personalidad: interacción profesor-alumno. El papel del profesor y la influencia de sus actitudes. / 90 horas.

Por primera vez, en la Legislación de las Enseñanzas de Música en España, la LOGSE permitía, de una manera organizada y bien estructurada, la posibilidad de obtener el título de intérprete, destinado a todos aquellos que desearan llevar a cabo una actividad como solista o como miembro de una agrupación instrumental, y el título de profesor, destinado a aquellos que quisieran dedicarse a la enseñanza del instrumento. Con ello, se llegó a conseguir definitivamente algo que era demandado por la mayoría de los profesionales de la música en nuestro país desde hacía muchos años y que ya venía produciéndose en otros países de nuestro entorno cultural desde hacía tiempo.

2.3.2.8.LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN.

Según el Preámbulo de esta nueva Ley, tres son los principios fundamentales que la presiden:

- a) El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.
- b) El segundo consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso.
- c) El tercer consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

En este Preámbulo se hace especial mención a las enseñanzas artísticas, que tienen como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y cuya ordenación no había sido revisada desde la Ley 1/1990. Esta nueva Ley regula, por una parte, las enseñanzas artísticas profesionales, dentro de las cuales se encuentran las enseñanzas de música de grado medio y, por otra, establece las denominadas enseñanzas artísticas superiores, que agrupan, entre otras, a las enseñanzas superiores de música. Con esta Ley, las enseñanzas superiores de música tienen carácter de educación superior (lo mismo que la enseñanza universitaria) y su organización se adecua a las exigencias correspondientes, lo que implica algunas peculiaridades en lo que se refiere al establecimiento de su currículo y la organización de los centros que las imparten.

En el TÍTULO PRELIMINAR, Capítulo II, sobre la organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida, las enseñanzas artísticas siguen teniendo la consideración de enseñanzas de régimen especial, como en la anterior Ley 1/1990 (Artículo 3, apartado 6).

Del Capítulo III del mismo TÍTULO, sobre el currículo, reproduciremos los apartados de su Artículo 6. Como podremos observar, igual que en la anterior Ley 1/1990, el apartado 2 dice que el Gobierno fijará los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas, hecho que todavía no se ha producido a la finalización de esta tesis.

Artículo 6. Currículo.

1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.

2. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

3. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquéllas que no la tengan.

4. Las Administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la presente Ley, del que formarán parte los aspectos básicos señalados en apartados anteriores. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía y tal como se recoge en el capítulo II del título V de la presente Ley.

5. Los títulos correspondientes a las enseñanzas reguladas por esta Ley serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas en la legislación vigente y en las normas básicas y específicas que al efecto se dicten.

6. En el marco de la cooperación internacional en materia de educación, el Gobierno, de acuerdo con lo establecido en el apartado 4 de este artículo, podrá establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos.

Con respecto al Capítulo VI, de las enseñanzas artísticas, de este TÍTULO PRELIMINAR, hay varios aspectos de los diferentes artículos que lo componen que vamos a reproducir aquí por su importancia:

Artículo 45. Principios.

1. Las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

2. Son enseñanzas artísticas las siguientes:

a) Las enseñanzas elementales de música y de danza.

b) Las enseñanzas artísticas profesionales. Tienen esta condición las enseñanzas profesionales de música y danza, así como los grados medio y superior de artes plásticas y diseño.

c) Las enseñanzas artísticas superiores. Tienen esta condición los estudios superiores de música y de danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño y los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio.

3. Se crea el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, como órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas.

4. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, regulará la composición y funciones de dicho Consejo.

Artículo 46. Ordenación de las enseñanzas.

1. El currículo de las enseñanzas artísticas profesionales será definido por el procedimiento establecido en el artículo 6 de esta Ley.

2. La definición del contenido de las enseñanzas artísticas superiores, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria.

SECCIÓN PRIMERA. ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y PROFESIONALES
DE MÚSICA Y DE DANZA

Artículo 48. Organización.

1. Las enseñanzas elementales de música y de danza tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.

2. Las enseñanzas profesionales de música y de danza se organizarán en un grado de seis cursos de duración. Los alumnos podrán, con carácter excepcional y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje.

Artículo 50. Titulaciones.

1. La superación de las enseñanzas profesionales de música o de danza dará derecho a la obtención del título profesional correspondiente.

2. El alumnado que finalice las enseñanzas profesionales de música y danza, obtendrá el título de Bachiller si supera las materias comunes del bachillerato, aunque no haya realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.

SECCIÓN TERCERA. ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES

Artículo 54. Estudios superiores de música y de danza.

1. Los estudios superiores de música y de danza se organizarán en diferentes especialidades y consistirán en un ciclo de duración variable según sus respectivas características.

2. Para acceder a los estudios superiores de música o de danza será preciso reunir los requisitos siguientes:

- a) Estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.
- b) Haber superado una prueba específica de acceso regulada por las Administraciones educativas en la que el aspirante demuestre los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. La posesión del título profesional será tenida en cuenta en la calificación final de la prueba.

3. Los alumnos que hayan terminado los estudios superiores de música o de danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente”.

En los artículos mencionados nos encontramos con tres novedades importantes con respecto a la anterior Ley 1/1990:

- a) primera, se crea un Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas;
- b) segunda, se deja en manos de la Administraciones educativas la regulación de los estudios de música del grado elemental;
- c) y tercera, como ya hemos mencionado anteriormente, la condición de enseñanzas artísticas superiores que tienen los estudios superiores de música.

A continuación, en su Artículo 58, sobre la organización de las enseñanzas artísticas superiores, aparecen seis apartados que vamos a reproducir a continuación por su interés ya que, sobre todo en los tres últimos, se produce un salto cualitativo en lo que a las enseñanzas artísticas superiores se refiere:

- 1. Corresponde al Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley.

2. En la definición a que se refiere el apartado anterior, se regularán las condiciones para la oferta de estudios de postgrado en los centros de enseñanzas artísticas superiores. Estos estudios conducirán a títulos equivalentes, a todos los efectos, a los títulos universitarios de postgrado.

3. Los estudios superiores de música y de danza se cursarán en los conservatorios o escuelas superiores de música y danza y los de arte dramático en las escuelas superiores de arte dramático; los de conservación y restauración de bienes culturales en las escuelas superiores de conservación y restauración de bienes culturales; los estudios superiores de artes plásticas en las escuelas superiores de la especialidad correspondiente y los estudios superiores de diseño en las escuelas superiores de diseño.

4. Las Comunidades Autónomas y las universidades de sus respectivos ámbitos territoriales podrán convenir fórmulas de colaboración para los estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en esta Ley.

5. Asimismo las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas.

6. Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias.

Por último, dentro del TÍTULO III, del profesorado, Capítulo III, de la formación del profesorado, el Artículo 102, sobre la formación permanente, dice lo siguiente:

Artículo 102. Formación permanente.

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito.

Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.

4. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá ofrecer programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos a profesores de todas las enseñanzas reguladas en la presente Ley y establecer, a tal efecto, los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.

2.4. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE LOS ALUMNOS DEL GRADO ELEMENTAL DE MÚSICA.

2.4.1. INTRODUCCIÓN.

Como ya dijimos, el método (procedimiento) que hemos creado a través de nuestro diseño curricular está basado en las características psicológicas de los alumnos del grado elemental de música. Al tratarse de la especialidad de clarinete vamos a enfocar estas características psicológicas desde el punto de vista de la enseñanza y aprendizaje de este instrumento en ese grado.

La Ley 1/1990 aconsejaba como edad idónea para el inicio de la enseñanza reglada de la música la de los 7/8 años. Según Latorre (1995), esta decisión no fue arbitraria ya que, aunque el aprendizaje de la música se puede iniciar antes, a través de lo que Sloboda (1985) denomina “enculturación”, es a esta edad (7/8 años) cuando se producen cambios psicológicos importantes en los seres humanos, condicionando las posibilidades de un aprendizaje tan complejo como el de la música. Ausubel (1986) lo clasifica, dentro de las modalidades de aprendizaje, como un aprendizaje que entraña verdadera dificultad.

Asegura Latorre (1995) que se trata de un aprendizaje difícil ya que se necesita tanto un desarrollo cognitivo adecuado y una habilidad psicomotriz como un ambiente enriquecido o enculturación. El desarrollo cognitivo y la habilidad psicomotriz, están condicionados por la fuerza de voluntad que haga posible una dedicación y disponibilidad por parte del aprendiz para practicar un instrumento, de manera que consiga un dominio musical a través de la destreza de ejecución en el manejo del mismo. La enculturación es importante como ambiente sociocultural que propicie el contacto con la música.

Por ello, Latorre (1995) considera que los 7/8 años puede ser un buen momento para comenzar el aprendizaje de la música de manera reglada. A esta edad se aprecian una serie de cambios importantes en los niños ya que se inicia lo que Piaget (1973, 1981) denominó como período o etapa de operaciones concretas en el que el aprendiz

procesa la información de una nueva manera. Con respecto al aprendizaje musical e instrumental, le beneficiará especialmente el desarrollo de la memoria a corto plazo.

El término “operaciones concretas” define el momento en el desarrollo cognitivo en el que se encuentra el niño de esa edad y que va de los 7/8 años a los 11/12 años. El niño de este período parece actuar de acuerdo con normas lógicas. Ello es posible porque las representaciones mentales se han organizado en estructuras, y no son conocimientos independientes y aislados, como en el período anterior, de manera que permiten una lectura adecuada de la realidad más allá de los datos puramente perceptivos (Trianes y Gallardo, 1998). Los niños de estas edades despliegan unas capacidades lógicas y racionales que están ausentes en los niños más pequeños. Los niños de 7/8 a 11/12 años de edad son capaces de elaborar explicaciones racionales, generalizables, con coherencia interna, más objetivas, mientras que los niños pequeños se dejan guiar mucho más por la intuición y las observaciones subjetivas (Palacios, Marchesi y Coll, 1999).

Sin embargo, existen ciertas limitaciones del pensamiento concreto. De ahí su nombre, “operaciones concretas”, es decir, el niño puede operar mentalmente pero sobre situaciones tangibles, reales y concretas. No será hasta el siguiente período del desarrollo cuando la mente se libere plenamente de lo real y comience a operar directamente sobre lo hipotético.

Según Piaget (1973, 1981), cuya identificación y descripción de estos períodos es un asunto central de su teoría, la vida es un proceso de desarrollo, de adaptación progresiva que genera estructuras de conocimientos cada vez más complejas y organizadas.

Como podemos observar en el siguiente cuadro, donde aparecen los cuatro diferentes períodos del desarrollo de la teoría piagetiana, a los 7/8 años de edad se produce un cambio bastante significativo.

Tabla 2.1. Períodos del desarrollo de la teoría de J. Piaget.

<p>1. Período sensoriomotor (0-18/24 meses).</p> <p>La conducta del niño es esencialmente motora, no hay representación interna de los acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Ejercicio de los reflejos.2. Reacciones circulares primarias. Primeros hábitos.3. Reacciones circulares secundarias. Coordinación visión-prensión.4. Coordinación de los esquemas secundarios.5. Reacciones circulares terciarias. Descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa.6. Invención de medios nuevos por combinación mental.
<p>2. Período preoperatorio (1 y medio-2 a 7/8 años).</p> <p>Es el período del pensamiento y el del lenguaje que gradúa su capacidad de pensar simbólicamente, imita objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Aparición de la capacidad de representación (función semiótica) y comienzo de la interiorización de los esquemas de acción en representaciones (2-4 años).2. Organizaciones representativas fundadas sobre configuraciones estáticas o sobre asimilación a la acción propia (4-5 años).3. Regulaciones representativas articuladas (5-7 años).

<p>3. Período de las operaciones concretas (7/8-11/12 años).</p> <p>Los procesos de razonamiento se vuelven lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Operaciones concretas simples (7-9 años).2. Completamiento de las operaciones concretas (9-11 años).
<p>4. Período de las operaciones formales (11/12-15/16 años).</p> <p>En este período el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Desarrolla sentimientos idealistas y se logra la formación continua de la personalidad, hay un mayor desarrollo de los conceptos morales.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Comienzo de las operaciones formales (11-13 años).2. Operaciones formales avanzadas (13-15 años).

Es muy importante que los profesores que impartimos el grado elemental de música conozcamos las características psicológicas del desarrollo de los aprendices en esa etapa. Así, podremos diseñar materiales curriculares adecuados que se adapten mejor a su capacidad de aprendizaje y adoptar actitudes positivas hacia la enseñanza del clarinete de manera que podamos conseguir un aprendizaje significativo y un rendimiento óptimo.

Con este objetivo, analizaremos a continuación las características fundamentales en cuanto al desarrollo personal/social, desarrollo cognitivo, desarrollo psicomotor y desarrollo musical del aprendiz en la etapa del grado elemental.

2.4.2. DESARROLLO PERSONAL/SOCIAL.

Según afirma Latorre (1995), se trata de una etapa positiva en el desarrollo de la personalidad del niño que se suele denominar “la edad de oro infantil” ya que su característica básica es la ausencia de conflictos. Esto no quiere decir que no nos encontremos niños de esta edad con una personalidad problemática, como en otras etapas de la vida, pero se trataría de una situación muy puntual. Se encuentra entre la etapa turbulenta anterior, la de los 2 y 3 años, en la que se produce una conflictividad caracterizada por el negativismo de la edad de la oposición, y la etapa problemática de la adolescencia, con el surgimiento de la diferenciación del yo y el establecimiento de las bases de la personalidad individual.

Se trata de una etapa de tranquilidad relativa, a la que Freud denominó “período de latencia”, que es, en términos psicoanalíticos, el largo período cronológico que hay entre la infancia y la adolescencia.

Es un período en el que la relación profesor-alumno puede llegar a ser muy gratificante para ambas partes. Por ello, debe aprovecharse para conseguir en el aula un clima adecuado de manera que se potencie el aprendizaje significativo y el dominio de las destrezas necesarias para el manejo adecuado del clarinete.

Desde un punto de vista más actual, Erikson (1980) considera que el desarrollo de la personalidad en el ser humano atraviesa por ocho períodos diferentes a lo largo de su ciclo vital. Cada una de esas etapas gira en torno a una crisis que acentúa el hecho crucial que implica al sujeto en ese momento de su vida. Según esta teoría psicológica, la crisis que deben resolver los niños de 7/8 a 11/12 años se denomina como crisis de la “laboriosidad frente a la inferioridad”. De acuerdo con Boeree (1997, 2006), la tarea principal es desarrollar una capacidad de laboriosidad al tiempo que se evita un sentimiento excesivo de inferioridad. Los niños deben “domesticar su imaginación” y dedicarse a la educación y a aprender las habilidades necesarias para cumplir las exigencias de la sociedad, y que, en nuestro caso, serían las enseñanzas de música. Es un buen momento para el aprendizaje ya que los niños se muestran ansiosos de saber, abiertos al mundo que les rodea y con actitudes positivas por superarse a sí mismos. En este momento, la intervención del profesor en la clase de clarinete es vital para encauzar esas actitudes positivas hacia el aprendizaje del instrumento y de la música.

Siguiendo a Latorre (1995), este momento debe ser utilizado adecuadamente ya que en el mismo se está produciendo el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, como veremos luego. Los niños perciben con claridad las opiniones del profesor, por ello, deben evitarse aquellas opiniones que puedan producir sentimientos de inferioridad e incompetencia, sobre todo las relacionadas con su aptitud para aprender música o sobre sus destrezas en el manejo del clarinete. Tengamos en cuenta que en esta etapa los profesores adquieren una gran importancia, convirtiéndose en figuras con mucha autoridad para los niños.

Es también un período en el que se produce un gran progreso en relación con los iguales con los que interactúa en la clase de manera que se comparara con ellos. Esto es muy importante que lo tenga en cuenta el profesor y lo pueda utilizar y explotar de manera adecuada sin crear tampoco sentimientos de inferioridad o incompetencia entre los alumnos.

La relación con los padres se hace más realista y se va abriendo poco a poco hacia la independencia en aquellas áreas en las que los niños mantienen relaciones de igualdad con otros niños de sus mismas edades. En este período los niños tienen una gran habilidad para hacerse amigos. La amistad es tan importante para ellos en estas

edades que su preocupación es precisamente el no tener amigos. Este hecho debe ser aprovechado por el profesor de clarinete para sacarle el máximo provecho a sus clases colectivas.

Desde el punto de vista del desarrollo moral, Kohlberg (1992) considera que una persona pasa por tres grandes niveles: el preconvencional, el convencional y el postconvencional.

Nivel 1: moral preconvencional (desde el nacimiento hasta los 9 años).

Lo importante de este nivel está en el control externo. Los niños miran y observan las pautas y patrones de otras personas para evitar la sanción o para obtener premios.

Nivel 2: moral convencional (desde los 9 hasta los 14 años).

Los niños ahora quieren simpatizar con otras personas. Aún ven los modelos de otros pero los interiorizan a su medida. Ahora quieren ser estimados y vistos como “buenos” por la gente cuya opinión es importante para ellos mismos. Tienen en cuenta los intereses de la sociedad actual y sus leyes sobre un dilema moral u otro.

Nivel 3: moral postconvencional (desde los 14 años en adelante).

En este nivel se consigue la verdadera moralidad. Por primera vez, la persona se muestra de acuerdo con la posibilidad de un compromiso y conflicto entre dos modelos aceptados en la sociedad y trata de elegir y decidir entre ellos. El control de la conducta no es externo ahora. Los juicios están basados en lo abstracto y por principios personales que no son imprescindibles y que están definidos por las leyes de la sociedad.

Según la teoría de Kohlberg (1992), los niños de 7/8 a 11/12 años se encuentran en el nivel 2 de desarrollo moral. Latorre (1995) asegura que este hecho explica el motivo por el que los niños de estas edades no cuestionen las normas establecidas en la clase, sino que las asumen cuando, generalmente el profesor, las establece. Aquí se

puede observar, otra vez, la autoridad del profesor ante sus alumnos quienes pretenden, generalmente, agradarle y seguir sus indicaciones.

El profesor, nuevamente, deberá aprovechar los aspectos positivos de esta etapa para motivar e incitar al alumno hacia el aprendizaje del clarinete.

AUTOCONCEPTO.

El autoconcepto es la opinión que uno tiene respecto a sí mismo. Cuando nacemos, no sabemos quiénes somos ni dónde estamos. Dependemos totalmente de quienes están a nuestro alrededor para ir formándonos una idea aproximada del mundo, así como de las personas y de nosotros mismos. De este modo, por como nos tratan y por lo que dicen de nosotros, vamos desarrollando de una manera más interna el concepto del Yo o Autoconcepto con respecto a nuestro carácter psicológico y social.

A los 7/8 años los niños son capaces ya de diferenciar las características físicas de las psicológicas en el concepto que tienen sobre ellos mismos y, además, van elaborando la dimensión social de su Yo, de ahí la importancia de la amistad y las relaciones con los niños de edades similares. Debido a las interacciones sociales, el Yo se hace cada vez más articulado y preciso.

Según Latorre (1995), en la etapa de los 7/8 a los 11/12 años se afianza el autoconcepto como consecuencia de las relaciones sociales que tienen con los demás y por la información que reciben sobre ellos mismos de los adultos, especialmente la que procede de los padres y profesores. En este sentido, si por parte del profesor de clarinete, la información que le da al alumno sobre sus destrezas y habilidades con el instrumento, aptitudes para tocar el mismo, etc., es reiteradamente negativa, calará profundamente en él ya que su sensibilidad es máxima con respecto a las informaciones que recibe sobre sí mismo. Esto podría llegar a producir con frecuencia absentismo y abandono en las clases de clarinete.

Latorre (1995) afirma que “la intervención del profesor en la formación del autoconcepto debería centrarse en las siguientes pautas”:

- a) Intentar erradicar de las verbalizaciones en el aula, aquellas representaciones peyorativas de la imagen que el estudiante que nos escucha pueda entender e interpretar. No descalificarle globalmente en toda su personalidad, especialmente realizando comentarios públicos sobre sus escasas posibilidades para el manejo adecuado del instrumento.
- b) Esforzarnos por conseguir una imagen clara y lo más objetiva posible de los valores y cualidades de los estudiantes. No podemos transmitir lo que no hayamos elaborado anteriormente por medio de una atenta observación, consulta y reflexión que iremos anotando en un registro personal del estudiante. Este registro potenciará la objetividad en la percepción del aprendizaje por parte del profesor.
- c) Aprovechar las conductas correctas, los éxitos en la ejecución de las acciones, etc. para comunicárselas al interesado. Es a partir de hechos reales, de conductas efectuadas de forma correcta, como podremos mostrar los aspectos positivos de su realización, y poderlas presentar como modelo de nuevas acciones.

AUTOESTIMA.

La autoestima está determinada por el concepto que tenemos de nuestro Yo físico, el ético o moral, el personal, el familiar, el social, la identidad, la autoaceptación, el comportamiento y la autocrítica (Fitts, 1965).

La autoestima es la percepción valorativa que tenemos de nosotros mismos, de nuestra manera de ser, de quienes somos, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran la propia personalidad.

Es a partir de los 7/8 años cuando empezamos a formarnos un concepto de cómo nos ven nuestros padres, profesores, compañeros y las experiencias que vamos adquiriendo.

La autoestima se va formando a lo largo de nuestra vida a través de la observación y apreciación que cada uno de nosotros hacemos de nosotros mismos, las creencias que cada uno de nosotros tenemos acerca de la imagen que las demás personas tienen de nosotros, particularmente las personas que nos son relevantes como los padres, profesores, etc., y la interacción social en el contexto cultural que nos desarrollamos.

Cambiar la autoestima supone modificarla para aumentar la confianza en nuestras propias capacidades personales. Modificar la autoestima para fomentarla y potenciarla positivamente, supone actuar sobre los diferentes componentes de la misma:

- a) Componente cognitivo, supone actuar sobre "lo que pienso" para modificar nuestros pensamientos negativos e irracionales y sustituirlos por pensamientos positivos y racionales.
- b) Componente afectivo, implica actuar sobre "lo que siento", sobre las emociones y sentimientos que tenemos acerca de nosotros mismos.
- c) Componente conductual, supone actuar sobre "lo que hago", esto es, sobre el comportamiento, para modificar nuestros actos.

Los tres componentes están muy relacionados entre sí, de manera que actuando sobre uno de ellos, obtenemos efectos sobre los otros dos. Si modifico un pensamiento negativo acerca de mí mismo por otro positivo, seguramente me sentiré mejor conmigo mismo y este sentimiento de bienestar me impulsará a actuar, probablemente haciendo algo de lo que no me creía capaz.

El nivel de autoestima es el responsable de muchos éxitos y fracasos escolares. Una elevada autoestima, asociada a un concepto positivo de sí mismo, potenciará la capacidad de la persona para desarrollar sus habilidades y aumentará el nivel de seguridad personal, mientras que un bajo nivel de autoestima enfocará a la persona hacia la derrota y el fracaso. La autoestima es importante porque nuestra manera de percibirnos y valorarnos moldea nuestras vidas.

Con respecto al aprendizaje del clarinete, una elevada autoestima potencia, entre otros aspectos, la capacidad creatividad del alumno al aumentar la confianza en sus propias capacidades personales. Como consecuencia de ello, se potencia la capacidad de improvisación con el clarinete, al ser ésta una actividad donde el alumno crea su propia música.

La autoestima se incrementa en esta etapa como consecuencia del aumento de capacidad cognitiva. Otra de las vías de desarrollo de la autoestima son las interacciones personales que se producen en el aula entre el profesor y el alumno. Sobre esto último, hay que tener en cuenta que las expectativas que posee el profesor de clarinete sobre el aprendiz, sobre sus habilidades y destrezas con el instrumento, sobre sus aptitudes para tocarlo, etc., y la importancia de las verbalizaciones que efectúa sobre sus posibilidades adquieren gran importancia en esta etapa de desarrollo humano. El hecho de que el profesor tenga que controlar las verbalizaciones en la clase no significa que no deba decirle al alumno lo que es incorrecto ya que si así lo hiciera no se produciría el aprendizaje. El alumno debe aprender a diferenciar lo correcto de lo incorrecto y recibir la información de manera adecuada por parte del profesor, haciéndolo siempre con respeto y apostando por sus posibilidades y evitando en todo momento cualquier comentario jocoso, irónico o ridiculizante (Latorre, 1995).

Latorre considera que, con el objetivo de potenciar la autoestima en el alumno, la intervención del profesor en el aula debería incluir las siguientes acciones en su conducta docente:

- a) Apreciar cualquier esfuerzo creativo del estudiante por pequeño que sea.
- b) Hacerle ver que sus ideas tienen valor.
- c) Tratar con respeto las preguntas que nos hace.
- d) Procurarle un clima de seguridad psicológica donde pueda pensar, sentir, crear, practicar, componer o interpretar con cierta libertad.
- e) Inspirarle confianza en su capacidad creativa.
- f) Observar el talento del niño en cualquier campo y hacerle consecuente de ello.
- g) Animarle en sus aficiones.
- h) Recompensar, empleando refuerzos, elogios, etc., todo trabajo creativo o reproductivo que haya sido realizado con calidad.

2.4.3. DESARROLLO COGNITIVO.

2.4.3.1. INTRODUCCIÓN.

El desarrollo cognitivo se refiere al desarrollo de la capacidad de pensar y razonar. Los niños de entre los 7/8 y los 11/12 años desarrollan la capacidad de pensar en forma concreta (período de operaciones concretas de Piaget) como por ejemplo, combinar (sumar), separar (restar o dividir), ordenar (alfabéticamente o por clase) y

transformar objetos y acciones. Estas operaciones también son llamadas concretas porque el niño solamente puede razonar acerca de las cosas con las que ha tenido experiencia personal directa (Rice, F., 1997).

Durante este período (Latorre, 1995), el niño posee una amplia gama de habilidades mentales relacionadas entre sí, formando parte de lo que podríamos denominar como desarrollo intelectual: cognición, memoria, razonamiento, resolución de problemas, etc. Es más experto en realizar clasificaciones, manipular números, tratar los conceptos de tiempo y espacio y diferenciar la realidad de la fantasía. Su capacidad de razonamiento lógico se ha visto incrementada de una manera espectacular con respecto a las etapas anteriores. Ha superado las limitaciones del pensamiento preoperacional determinadas por un razonamiento inductivo. Es capaz de emplear símbolos para realizar actividades mentales lo que nos acerca hacia la optimización del aprendizaje del lenguaje musical.

Muuss, citado por Rice, F. (1997), resume cuatro operaciones que el niño en la etapa de operaciones concretas es capaz de realizar:

- a) **Combinatoria.** Es la capacidad que tiene para combinar dos o más clases en una clase mayor o más comprensiva. Por ejemplo, todos los hombres y todas las mujeres son igual a todos los adultos.
- b) **Reversibilidad.** Es la idea que tiene de que cada operación tiene una opuesta que la revierte. Por ejemplo, todos los adultos, excepto las mujeres, son igual a todos los hombres.
- c) **Asociatividad.** El niño es capaz de comprender que las operaciones pueden alcanzar la meta de varias maneras. Por ejemplo, $(3 \text{ más } 6) \text{ más } 4$ es igual a 13, y $6 \text{ más } (3 \text{ más } 4)$ es igual a 13.
- d) **Identidad y negación.** Es capaz de comprender que una operación que se combina con su opuesto se anula. Un ejemplo es que dar 3 y quitar 3 resulta cero.

En esta etapa se produce el paso de la inteligencia práctica del período preoperacional a la inteligencia representativa propia de la etapa de operaciones concretas.

El paso del pensamiento intuitivo al operatorio supera el carácter cambiante, inestable y subjetivo del pensamiento preoperatorio en el sentido de una mayor estabilidad, coherencia y movilidad. El pensamiento se vuelve verdaderamente lógico.

Según Piaget (1973, 1981), existe una continuidad funcional: la inteligencia sigue siendo una marcha progresiva hacia una mayor adaptación, en la que la asimilación y la acomodación juegan un papel primordial en el intercambio entre el sujeto y el entorno.

La intuición es una acción interiorizada. Progresivamente las acciones interiorizadas que permanecían aisladas en la etapa anterior se integran en sistemas de acciones, en el sentido de que una acción puede compensar o anular a otra anteriormente ejecutada.

Esta propiedad de poder integrarse en un sistema concede al pensamiento operatorio un equilibrio que está ausente en el pensamiento intuitivo, el cual se caracteriza por un equilibrio inestable.

A lo largo de todo este período, que coincide completamente con el grado elemental de música, Latorre (1995) nos dice que los niños avanzan progresivamente para alcanzar lo siguiente:

- a) Una habilidad cada vez mayor para pensar lógicamente.
- b) Descentración y reversibilidad de pensamiento.
- c) Adquisición de nociones de conservación.
- d) Demuestra conformidad a las convenciones y expectativas de los adultos.
- e) Mayor capacidad para clasificar objetos, siendo capaz de agruparlos en categorías similares.
- f) Incremento en la capacidad de agrupar de manera ordenada diferentes objetos, en series, tomando una dimensión particular o específica para efectuar esa agrupación.
- g) Entiende los conceptos de tiempo y de espacio.
- h) Diferencia con mayor precisión la realidad de la fantasía.

Latorre (1995) distingue ocho características básicas del conocimiento de los niños del grado elemental de música: memoria, razonamiento, solución de problemas, relaciones espaciales, metacognición, atención, motivación y sentimientos y emociones. A continuación desarrollaremos estas características enfocándolas hacia la especialidad del clarinete.

2.4.3.2.MEMORIA.

La memoria es una aptitud importantísima para el aprendizaje de la música.

Asegura Latorre (1995) que la capacidad de memoria a corto plazo se incrementa rápidamente durante este período. Los niños comienzan a emplear estrategias de memorización como la repetición, categorización, elaboración, e incluso con el uso de ayudas externas. Su capacidad para recordar en esta etapa es buena.

La estrategia de repetición consiste en realizar repeticiones conscientes con la finalidad de retener la información en la memoria a corto plazo.

La categorización consiste en organizar mentalmente el material relacionando los conceptos entre sí.

La elaboración es una estrategia que se basa en establecer relaciones entre detalles que queremos recordar, formando una historia o una imagen visual.

Las ayudas externas son estrategias de memorización usadas tanto por los niños de estas edades como por los adultos y que se basan en el uso de recursos de la vida cotidiana que facilitan el recuerdo.

Los niños a la edad de 7/8 años tienen una gran facilidad para recordar una melodía o una canción. Aprovechando esta cualidad en ellos, podemos utilizarla para el propio aprendizaje del clarinete.

Cuando el alumno haya aprendido algunas notas con el instrumento y tenga el deseo de querer tocar melodías o canciones que ha oído en la radio o la televisión, es

importante que el profesor se aproveche de esa circunstancia para ayudar al alumno a que recuerde esas melodías e intente interpretarlas a través del clarinete. Probablemente, muchas veces esas canciones o melodías serán difíciles de interpretar por el alumno y cometerá errores, pero el profesor debe saber simplificarlas al máximo y adecuarlas a las posibilidades de interpretación que posee el propio alumno. Esta es una forma de ejercitar la memoria y a la vez estimular y motivar al alumno interpretando piezas o canciones que le resultan familiares y además le gustan.

La memoria consiste en utilizar nuestros sentidos para representar internamente lo que hemos visto, oído o sentido con anterioridad y deseamos recordar. La música, una vez recordada, puede acelerarse, retardarse, transportarse u orquestarse. El desarrollo de esta flexibilidad auditiva interior es una de las metas de la preparación auditiva.

El profesor encontrará, a lo largo del trabajo de la memoria con el alumno, indicadores que, en la mayoría de los casos, manifiestan el tocar sin control interno y, por consiguiente, le darán pautas de actuación para orientar sus estrategias de intervención. Entre otros: la desafinación, la calidad del sonido, los errores de notas que cometa, etc.

Muchos intérpretes tocan mentalmente una pieza imaginándose los sentimientos que le produce como parte de su proceso de aprendizaje. La música implica emociones, es decir, para un niño las piezas musicales poseen un cierto carácter y disposición emocional. La memoria también se ve afectada por estas emociones. Un sentido de interés y estímulo logra un aprendizaje y recuerdo de cualquier cosa más fácilmente. El camino más efectivo para recordar un ritmo y/o una melodía implica también sentir, e imaginar la música a través de la memoria auditiva.

El poder de la memoria depende en parte de cómo se puede organizar eficazmente la información y en parte de la exactitud con que la exponemos. En el primer curso de clarinete, el profesor debe procurar que el alumno sea capaz de memorizar piezas muy breves y muy sencillas con una organización muy clara tanto en el tiempo como en las figuras y notas que utilice. Estas piezas deben ser cada vez más largas y complejas de manera que el alumno pueda desarrollar de forma progresiva su

capacidad de memoria. De este modo, por ejemplo, si en el primer curso del grado elemental es capaz de memorizar solamente 4 compases en compás de $\frac{4}{4}$, en los que se incluyan figuras de redonda, blanca y negra, en el cuarto curso del mismo grado, deberá ser capaz de interpretar al menos una página de unos 64 compases en compás de $\frac{4}{4}$ en los que se incluyan redondas, blancas, negras, corcheas y semicorcheas y, además, con indicaciones dinámicas (*f*, *mf*, *p*, *pp*, etc.), agógicas (ritardando, rallentando, etc.), de acentuación (acentos, apoyos, etc.), de articulación (legato, staccato, etc.), etc.

Por último, hay que destacar el hecho de que la memoria juega un papel de primordial importancia en la comprensión unitaria, global de una pieza o una obra, ya que al desarrollarse ésta en el tiempo sólo la memoria permite reconstruir la coherencia y la unidad de su devenir. Así, es muy importante que el alumno pueda retener en su memoria esa unidad global de la pieza y pueda interpretarla y, ante los posibles errores que cometa al recordar esa unidad, el profesor, más que recordarle la melodía o pieza, debe ayudar al aprendiz a que la vaya recordando e interpretando por sí mismo.

2.4.3.3. RAZONAMIENTO.

Los alumnos del grado elemental poseen capacidad para razonar las tareas que exigen al sujeto ordenar y comparar objetos en una determinada dimensión a partir de la información contenida en dos o más premisas. En esta etapa, los niños ya extraen conclusiones a partir de proposiciones unidas por “conectivas lógicas”, conjunción, disyunción e implicación (Latorre, 1995).

El profesor deberá ser consciente de ello y procurar que el alumno sea capaz de razonar tanto las tareas que tienen que ver con el lenguaje musical (interiorización del pulso, intervalos, duración de las figuras, etc.) como las que tienen que ver con los aspectos técnicos e interpretativos del clarinete (calidad del sonido, afinación, fraseo, etc.), de manera que las comprenda para que el aprendizaje musical e instrumental se produzca de la forma más adecuada.

2.4.3.4.SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

Los niños a los 8 años emplean reglas complejas para encontrar la solución de problemas y son capaces de codificar dos dimensiones, analizando todas las posibilidades en la tarea que tienen que realizar. Su actuación en el problema está guiada por las representaciones, sin perder de vista el objetivo final (Latorre, 1995).

El profesor de clarinete procurará que el alumno no tenga que codificar demasiadas dimensiones del aprendizaje del instrumento para resolver un problema en concreto. Deberá guiar al alumno de tal modo que pueda resolver cada problema que se le presenten en el aprendizaje del clarinete teniendo en cuenta lo más esencial para resolverlo, y no caer en el error de exigirle al alumno que codifique seis o siete dimensiones diferentes para solucionar un solo problema.

Por ejemplo, es muy frecuente entre los profesores de clarinete que, cuando el alumno tiene que resolver un problema en la producción del sonido durante sus primeras clases, tenga que estar controlando y coordinando la posición de la embocadura, la posición de su cuerpo, la respiración abdómino-diafragmática, la colocación de la lengua, la lectura de la partitura, el pulso interno, etc., sin percatarse de que todos esos aspectos correspondientes al aprendizaje del instrumento se pueden priorizar de manera que el alumno pueda resolver los problemas que se le presenten de un modo más adecuado. En este caso, se debería priorizar sobre la respiración abdómino-diafragmática y la colocación de la embocadura que son los dos aspectos que más directamente influyen en la producción del sonido.

2.4.3.5.RELACIONES ESPACIALES.

Latorre (1995) opina que después de los 7/8 años, el niño adquiere la noción de perspectiva. A los siete años, ya es capaz de integrar varios elementos de la situación en la representación del mapa cognitivo sobre su entorno inmediato. A los 9 años, comienza a ser capaz de coordinar las inversiones derecha-izquierda y delante-detrás, siendo un gran avance en el proceso de lateralización corporal. A partir de esta última edad, el niño es capaz de elaborar, en base a un sistema de coordenadas, mapas cognitivos en los que se integran todos los puntos de la realidad.

En el aprendizaje del clarinete, donde intervienen tantas partes del cuerpo humano, el profesor deberá favorecer en el aula actividades, con y sin el clarinete, dirigidas a que el alumno vaya descubriendo y conociendo poco a poco su propio cuerpo en el espacio. De este modo comenzará a tomar conciencia de cada una de las partes que lo componen y que intervienen en el aprendizaje del instrumento: los pulmones en la respiración abdómino-diafragmática, los músculos del abdomen para la presión abdominal, los músculos de la cara para la colocación de la embocadura, etc.

Al no poder ver el alumno su propio cuerpo mientras toca el clarinete, es conveniente que el profesor utilice un espejo en el aula para que aquél pueda comprobar visualmente cómo se comporta su cuerpo cuando está tocando. Así, podrá ir construyéndose un mapa cognitivo sobre su propio cuerpo de manera que lo pueda controlar y coordinar en función de las exigencias del aprendizaje del clarinete.

2.4.3.6.METACOGNICIÓN.

Literalmente, metacognición significa conocimiento acerca del conocimiento. Junto con el conocimiento de dominio específico, la metacognición es esencial para la realización de tareas cognitivas complejas (Trianes y Gallardo, 1998).

A partir de los 7 años, los niños ya tienen conciencia de ciertas limitaciones en sus sistemas de procesamiento pudiendo afirmar que son capaces de reflexionar sobre sus propias operaciones mentales (Latorre, 1995).

En un aprendizaje tan complejo como el del clarinete, la metacognición es imprescindible para un aprendizaje adecuado, sobre todo, si tenemos en cuenta que en el grado elemental el alumno tiene una hora de clase individual y una hora de clase colectiva a la semana. Por ello, para mejorar el aprendizaje del alumno, el profesor deberá utilizar las estrategias necesarias para que el aprendiz sea consciente de lo que realiza durante la clase. Es decir, que sea consciente de cómo está aprendiendo, como podría aprender mejor, qué dificultades tiene, cuales podrían ser esas dificultades de aprendizaje, etc. De esta manera, cuando tenga que practicar el clarinete en su hogar, podrá darle respuesta a los problemas que puedan surgirle durante la práctica instrumental.

El manejo y el control del propio conocimiento y de la propia manera de conocer pueden contribuir a mejorar en el niño las habilidades tales como: anticipar, reflexionar, aplicar lo conocido, hacerse y hacer preguntas, comprender, expresarse, comunicar, discriminar, resolver problemas, discutir, argumentar, confrontar los propios puntos de vista con los de otros, etc.

2.4.3.7. ATENCIÓN.

La atención es un aspecto muy importante para el aprendizaje de la música. La atención se incrementa durante esta etapa no sólo como capacidad de la mente humana que se desarrolla normalmente en este momento del desarrollo humano sino también como capacidad adquirida para concentrarse y mantener un mayor tiempo la atención centrada en una audición o interpretación (Latorre, 1995).

La atención es fundamental para el desarrollo del aprendizaje del clarinete. El profesor deberá crear en el aula el ambiente adecuado para que el alumno preste la atención necesaria durante el desarrollo de la clase y pueda estar preparado para recibir la información que aquél deba darle y asimilarla o para responder a las demandas de la tarea (interiorización del pulso, primera vista, improvisación, etc.).

2.4.3.8. MOTIVACIÓN.

La motivación se define como el ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia.

Latorre (1995) afirma que “la satisfacción de la curiosidad y el interés actúan como motivaciones intrínsecas de la actividad intelectual”. También asegura que “la atribución del éxito al esfuerzo y habilidad actúan como motivadores del aprendizaje”.

Los niños están naturalmente motivados para aprender. La lucha de un bebé por alcanzar un juguete, aprender a caminar o comer sin ayuda son ejemplos de motivación hacia el aprendizaje. Esta motivación temprana hacia el aprendizaje es luego aplicada a actividades relacionadas, en nuestro caso, con el aprendizaje del clarinete.

Los niños del grado elemental se encuentran ansiosos por aprender. Están abiertos al mundo que les rodea y con actitudes para superarse a sí mismo.

Cuando los niños no están motivados para aprender es porque algo ha intervenido en su motivación natural. Ellos creen que no pueden realizar adecuadamente las tareas del clarinete y dejan de practicar o no practican lo suficiente porque no creen que eso produzca diferencias.

Los niños se frustran fácilmente y se dan por vencidos cuando el aprendizaje del instrumento se hace difícil. Debido a que dejan de practicar, no aprenden exitosamente. No obtienen la experiencia o la emoción de aprender algo nuevo. Estos niños creen que cualquier logro que obtengan se deberá a la suerte o a las circunstancias.

El profesor deberá ser consciente en todo momento de esta actitud del alumno hacia el aprendizaje del clarinete ya que su influencia es decisiva para que el alumno se encuentre motivado hacia el aprendizaje del mismo.

2.4.3.9.SENTIMIENTOS Y EMOCIONES.

A medida que nos hacemos mayores, los sentimientos se van profundizando y estabilizando. Los niños de esta edad asimilan y comprenden muy bien el “lenguaje no verbal” por el que los seres humanos acostumbramos a matizar los diferentes sentimientos: sonrisas, gestos, movimientos, etc. Conforme el niño va comprendiendo mejor las situaciones que le rodean, sus sentimientos van siendo más similares, objetivos y razonables (Latorre, 1995).

Es una etapa en la que los niños aprenden a controlar sus sentimientos tanto reprimiéndolos como a expresárselos conscientemente a los que le rodean. Por ello, se trata de una edad muy adecuada para el aprendizaje de la música en general y de un instrumento musical en particular.

Toda melodía, pieza u obra musical lleva implícita su carácter. El aprendiz debe de aprender a expresar el carácter de las piezas u obras desde el primer curso. El

compositor cuando compone una obra lo hace imprimiéndole un carácter y una personalidad propia de manera que en la mayoría de los casos suele ser reflejo de sus propios sentimientos. Estos sentimientos son los que el alumno debe de aprender a expresar con el clarinete. Los sentimientos que a la edad de siete u ocho años puede comprender y expresar el alumno son aquellos que le son más conocidos o son más habituales para él, por ejemplo, los sentimientos de tristeza y de alegría.

En esta actividad el profesor debe ayudar al alumno a que busque y encuentre dentro de sí mismo esos sentimientos por medio de ejemplos cotidianos o experiencias que haya podido tener el propio alumno de manera que pueda interpretarlos a través de esas breves y sencillas melodías. Por ejemplo, que piense en cuándo fue la última vez que se sintió muy contento, bien sea el día de su cumpleaños, cuando aprobó el curso del colegio..., y que lo exprese con el clarinete a través una serie de notas que constituyan una breve y alegre melodía .

Con ello, el profesor podrá conseguir que el alumno comprenda, interprete y disfrute de la música en el aula, en su hogar y, sobre todo, cuando toque en un escenario delante de un público.

2.4.4. DESARROLLO PSICOMOTOR.

Según García y Fernández (1994), "La psicomotricidad es la técnica o conjunto de técnicas que tienden a influir en el acto intencional o significativo, para estimularlo o modificarlo, utilizando como mediadores la actividad corporal y su expresión simbólica. El objetivo, por consiguiente, de la psicomotricidad es aumentar la capacidad de interacción del sujeto con el entorno".

El término de "psicomotricidad" integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio motrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad así definida desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. De manera general, puede ser entendida como una técnica cuya organización de actividades permite a la persona

conocer de manera concreta su ser y su entorno inmediato para actuar de manera adaptada.

El objetivo de la psicomotricidad es el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo, lo que lleva a centrar su actividad e investigación sobre el movimiento y el acto.

Al hablar del desarrollo psicomotor del niño, hacemos referencia al niño abarcando la complejidad de su estructura orgánica, inseparablemente de la estructuración psicológica en tanto persona social.

Según Latorre (1995), la finalidad del desarrollo psicomotor es controlar el propio cuerpo hasta poder dominarlo en la medida en la que a cada uno le sea posible. Durante las edades preescolares se produce un gran avance en este sentido. En el período comprendido entre los 2 y los 6 años, los niños han perfeccionado la motricidad en las piernas y las manos, siendo capaces de controlar el frenado o acelerado a lo largo de una carrera y de realizar trazos típicos de la escritura convencional. Cuando llegan a los 7 años también deben haber superado la preferencia lateral.

Cuando los niños comienzan el grado elemental de música ya tienen un dominio del esquema corporal, por lo que facilitará la tarea del aprendizaje del clarinete. El esquema corporal es la representación cognitiva que cada uno de nosotros tenemos sobre nuestro propio cuerpo, la localización de sus partes y sus posibilidades de acción. El dominio del esquema corporal se va consiguiendo de manera paulatina a través del desarrollo del niño y culmina, precisamente, a lo largo del grado elemental (7/8 a 11/12 años). En este período, el niño ha logrado, por un lado, incrementar las representaciones mentales de su propio cuerpo y, por otro, el movimiento con relación al espacio y al tiempo. Se integran plenamente las sensaciones y el movimiento y el cuerpo es percibido y descrito con eficacia (Latorre, 1995).

En el aprendizaje del clarinete están implicadas numerosas partes del cuerpo: manos, dedos, pulmones, mandíbulas, labios, lengua, músculos abdominales, oídos, ojos, etc. El control y dominio que el alumno pueda tener sobre todas estas partes de su cuerpo será determinante para el desarrollo del aprendizaje.

El profesor de clarinete deberá ser consciente del dominio que tiene cada alumno sobre su cuerpo y realizar actividades destinadas a conseguir un incremento en (Latorre, 1995):

- a) La independencia motriz. Por ejemplo, controlando por separado cada mano.
- b) La coordinación motriz. Por ejemplo, coordinando los dedos de las dos manos para tocar el clarinete.
- c) La actividad tónica. Para Stamback, (1979), "la actividad tónica consiste en un estado permanente de ligera contracción en el cual se encuentran los músculos estriados. La finalidad de esta situación es la de servir de telón de fondo a las actividades motrices y posturales". Por ejemplo, realizando ejercicios de tensión y relajación con los músculos abdominales para controlar la presión abdominal necesaria para tocar el clarinete en función de las necesidades de la partitura.
- d) El control de la respiración. Por ejemplo, realizar la inspiración en cinco segundos y la expiración en diez segundos. Tenemos que destacar el hecho de que el control de la respiración es importante porque está relacionado con los procesos de atención y con el mundo de las emociones.
- e) El equilibrio. Según Latorre (1995), nuestra autonomía funcional y nuestra independencia motora dependen del mantenimiento del equilibrio que está bajo control de mecanismos neurológicos pero que puede ser controlado conscientemente. Por ejemplo, realizar ejercicios con el cuerpo para buscar una posición lo más equilibrada posible, tanto de pie como sentado, para tocar el clarinete.
- f) La estructuración del espacio. Tiene relación con la conciencia de las coordenadas en las que nuestro cuerpo se mueve y en las que sucede nuestra acción. El espacio se domina a través de la acción y la representación (Latorre, 1995). Por ejemplo, la colocación de la lengua sobre la caña para producir el picado en el clarinete.

- g) La estructuración del tiempo. Las relaciones temporales son las más difíciles de dominar ya que sólo existen por las conexiones que se establecen mentalmente entre ellas (Latorre, 1995). Por ejemplo, tocar con el clarinete piezas de diferentes velocidades manteniendo el pulso interno de manera constante y continua.

2.4.5. DESARROLLO MUSICAL.

Desde una perspectiva psicológica (Latorre y Sanfélix, 1997), se le denomina “desarrollo” al proceso que designa los cambios que con el tiempo ocurren en las estructuras, pensamiento o comportamiento de una persona a causa de los factores biológicos y ambientales. Estos cambios pueden ser de dos tipos:

- 1) Cuantitativos. Son los que se pueden observar y medir fácilmente y consisten en el incremento en la realización de una tarea o acción. Por ejemplo, conocer una figura nueva (negra, corche, etc.).
- 2) Cualitativos. No se pueden observar ni medir tan fácilmente como los cambios anteriores ya que son más complejos y suponen transformaciones en las estructuras internas del organismo. Por ejemplo, el desarrollo de las aptitudes musicales.

Según lo indicado, se entiende por “desarrollo musical” el conjunto de cambios cuantitativos y cualitativos que se producen en las estructuras y conductas musicales en los niños.

Según Latorre y Sanfélix (1997), han sido muchas las investigaciones realizadas con el objetivo de explicar el desarrollo musical. Estas investigaciones pueden ser agrupadas en las tres siguientes posturas: a) Cognitivo-evolutiva; b) Ambientalista; y c) Interaccionista cognitivo-sociocultural.

a) Postura cognitivo-evolutiva.

Se basa en los cambios que se producen con el transcurrir del tiempo. Establece un paralelismo entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo musical.

Los autores más destacados en esta postura son:

- Swanwick (1991) considera que el juego es una de las características más representativas de la niñez, ya que el niño juega por el simple placer de explorar y de dominar su entorno. Basándose en la teoría de Piaget, relaciona el juego imaginativo con los aspectos lúdicos del aprendizaje musical.
- Ross (1984) establece los siguientes cuatro períodos de desarrollo musical: a) el experimental (de 0 a 2 años); b) el de estructuras y pautas sonoras (de 3 a 7 años); c) el de las convenciones de la producción musical (de 8 a 13 años), y d) el de la expresión personal (a partir de los 14 años).

De entre los cuatro períodos, destacaremos el de las convenciones de la producción musical que es el que se encuentra en la etapa del grado elemental de música. En este período, lo que más desean los niños es progresar en la producción musical por las vías convencionales, es decir, quieren realizar la música del modelo adulto y alcanzar su nivel de perfección.

- Swanwick y Tillman (1986) consideran que el desarrollo musical se consigue a través de ocho modos evolutivos:
 1. Sensorial (de 0 a 3 años).
 2. Manipulativo (de 4 a 5 años).
 3. Expresividad personal (de 5 a 6 años).
 4. Vernáculo (de 7 a 8 años).
 5. Especulativo (de 9 a 11 años).
 6. Idiomático (de 12 a 14 años).
 7. Simbólico (de 14 a 15 años).
 8. Sistemático (a partir de los 15 años).

De entre los ocho modos, destacaremos el vernáculo y el especulativo que son los que corresponden a la etapa del grado elemental.

Con el modo vernáculo (de 7 a 8 años) se inicia el proceso de producción de música convencional, conforme a las características propias del desarrollo moral de los niños de estas edades que tienden a adaptar sus criterios personales a las normas establecidas por los adultos. En este período las frases melódicas comienzan a adoptar modelos de dos, cuatro u ocho compases, la organización métrica es la ordinaria, utilizando también recursos como la síncopa, los ostinatos y las secuencias melódicas y rítmicas.

En el modo especulativo (de 9 a 11 años), el niño ya ha adquirido cierto dominio musical, lo que le permite especular, experimentar, introduciendo variaciones en lo que conoce, como concluir una obra establecida con un final original. Esta experimentación es muy positiva ya que permite mecanizar los procesos de producción de música, que es un requisito previo para poder conseguir una producción específicamente propia.

b) Postura ambientalista.

El autor más destacado de esta postura es Gardner (1982), que considera que no existen etapas evolutivas en el proceso de desarrollo musical que sean independientes de los sistemas simbólicos individuales.

En su teoría sobre el desarrollo musical, afirma que se producen dos amplios períodos evolutivos. Aunque de estos dos períodos, solamente el segundo se aproxima al comienzo del grado elemental de música, describiremos los dos para poder comprender mejor el segundo de ellos.

- Período presimbólico (de 0 a 1 año), en el que se desarrollan tres sistemas o niveles de respuesta al arte:
 - a) Respuestas inmaduras: hacen referencia a los mecanismos y técnicas de producción de una obra.

- b) Respuestas maduras: son indicadores de la comprensión de las dificultades propias de la producción de una obra de arte, del conocimiento de las diferencias entre distintos estilos, y de conocer las propiedades de los distintos medios artísticos.
 - c) Respuestas de transición: incluyen algunas características de los dos niveles de respuesta anteriores, y suponen una concepción del arte como una lucha hacia el realismo.
- Período de utilización de símbolos (de 2 a 7 años), en el que los tres sistemas o niveles de respuesta expuestos, a través de su interacción, se van desarrollando y perfeccionando, alcanzándose los principales desarrollos simbólicos necesarios para una participación plena en las artes al final de este período, es decir, hacia los 7 años de edad. Momento en el que el niño comienza el grado elemental de música.

Según este autor, los objetos estéticos producen a la vez pensamientos y sentimientos en los observadores, por lo que considera que es muy difícil distinguir entre cogniciones y afectos.

c) Postura interaccionista cognitivo-sociocultural.

Esta postura es defendida por Sloboda (1985), quien sostiene que la habilidad musical se adquiere a través de la interacción con un ambiente musical, entendiendo como tal, el ambiente en el que se producen acciones culturales específicas con respecto a sonidos musicales.

No obstante, Sloboda considera que la habilidad musical se construye partiendo de una base de habilidades y tendencias específicas o aptitudes musicales; y estas habilidades musicales se desarrollan a través de dos tipos de procesos:

1. La endoculturación. Se define como el proceso de adquisición de la música en situaciones no formales de aprendizaje, sin un proceso de instrucción

explícito, sin una intencionalidad específica y sin un esfuerzo consciente por parte del aprendiz. Se basa en tres supuestos:

- a) Que exista un grupo compartido de capacidades primitivas que están presentes desde el nacimiento o poco después.
- b) Que sea posible la vivencia de un conjunto de experiencias compartidas que proporciona la cultura al mismo tiempo que los niños se van desarrollando.
- c) Que exista un sistema cognitivo general que evoluciona progresivamente mientras los niños aprenden otras habilidades fomentadas por la cultura.

Si estos tres supuestos se cumplen, gracias a la interacción entre ellos, la mayoría de los niños de una cultura y de unas mismas edades cronológicas se desarrollan siguiendo una secuencia bastante similar.

2. El aprendizaje. En la cultura occidental, la endoculturación musical es, hasta la edad de los 10 años, el proceso que más influencia tiene en el desarrollo musical. A partir de esta edad es el aprendizaje musical el que contribuye de forma más decisiva.

El aprendizaje incluye experiencias que no son compartidas por todos los miembros de una cultura, ya que se da dentro de situaciones educativas formales, en las que existe una enseñanza reglamentada, con un diseño de instrucción, con unos métodos, objetivos, contenidos y tiempo determinados, que tienen la finalidad de que el aprendiz adquiera pericia y se convierta en un experto. A diferencia de la endoculturación, en el aprendizaje el estudiante debe tener una intencionalidad específica y debe esforzarse para conseguir los niveles de perfección necesarios.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

El **objetivo general** de la tesis es el siguiente:

Comprobar la eficacia del diseño curricular que presentamos para el primer curso de clarinete del grado elemental de música con respecto a los diseños curriculares tradicionales.

El objetivo general anterior se concreta en los **objetivos específicos** siguientes:

1. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para la **posición y dominio del cuerpo** del alumno cuando toca el clarinete con respecto a los diseños curriculares tradicionales.
2. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para la **respiración abdómino-diafragmática y la presión abdominal** del alumno cuando toca el clarinete con respecto a los diseños curriculares tradicionales.
3. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para la colocación de la **embocadura** del alumno cuando toca el clarinete con respecto a los diseños curriculares tradicionales.
4. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para que el alumno **conozca el clarinete** con respecto a los diseños curriculares tradicionales.
5. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para que el alumno produzca un **sonido centrado y afinado** con respecto a los diseños curriculares tradicionales.
6. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para que el alumno comprenda e interprete correctamente **los compases, las figuras y las notas** de este curso con respecto a los diseños curriculares tradicionales.

7. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para que el alumno comprenda e interprete correctamente **los intervalos** de este curso con respecto a los diseños curriculares tradicionales.
8. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para que el alumno comprenda e interprete correctamente **las articulaciones y los ataques** de este curso con respecto a los diseños curriculares tradicionales.
9. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para que el alumno **toque** el clarinete **en grupo** con respecto a los diseños curriculares tradicionales.
10. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para que el alumno **interiorice el pulso** con respecto a los diseños curriculares tradicionales.
11. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para que el alumno toque partituras de diferentes **velocidades** con respecto a los diseños curriculares tradicionales.
12. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para que el alumno **conozca la literatura musical** con respecto a los diseños curriculares tradicionales.
13. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para que el alumno toque partituras a **primera vista** con respecto a los diseños curriculares tradicionales.
14. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para que el alumno cree su propia música **improvisando** con el clarinete con respecto a los diseños curriculares tradicionales.
15. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para que el alumno toque partituras de **memoria** con respecto a los diseños curriculares tradicionales.

16. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para que el alumno toque el clarinete **respirando y fraseando** adecuadamente con respecto a los diseños curriculares tradicionales.
17. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para que el alumno toque el clarinete **concentrado** con respecto a los diseños curriculares tradicionales.
18. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para que el alumno **comprenda, interprete y disfrute de la música** con respecto a los diseños curriculares tradicionales.
19. Comprobar la eficacia de nuestro diseño curricular para que el alumno **toque en público** con respecto a los diseños curriculares tradicionales.

Nuestra **hipótesis** de trabajo formulada es la siguiente:

El diseño curricular que presentamos para el primer curso de clarinete del grado elemental de música es más eficaz que los diseños curriculares tradicionales.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

4.1. INTRODUCCIÓN.

Para la consecución del objetivo general y de los objetivos específicos realizamos una investigación.

La metodología utilizada en esta investigación fue la experimental, empleando el método experimental y el método longitudinal. Para ello, creamos dos grupos, un grupo control y un grupo experimental, compuestos por sujetos (alumnos) asignados de manera aleatoria. Los sujetos de ambos grupos fueron evaluados a lo largo de un curso escolar completo, aplicando un programa de intervención en el grupo experimental.

En la investigación, hemos comparado el aprendizaje del clarinete en el primer curso del grado elemental de música en conservatorios elementales y profesionales de España entre dos grupos de alumnos, el grupo control y el grupo experimental, durante un curso escolar completo. Teniendo en cuenta siempre la existencia de una serie de factores que influyen en el rendimiento educativo como, por ejemplo, la situación social, cultural, económica, familiar, etc., además de las condiciones musicales propias de cada alumno y de la preparación de cada profesor.

En esta investigación aplicamos un programa de intervención en el grupo experimental. En este grupo, utilizamos los materiales didácticos de nuestro diseño curricular correspondientes al primer curso de clarinete del grado elemental. Estos materiales didácticos, que figuran en los Anexos, son los siguientes:

- *Toca el Clarinete con Clar y Nete, Libro del Alumno, Libro I (Anexo I).*
- *Toca el Clarinete con Clar y Nete, Guía Didáctica para el Profesor, Libro I (Anexo II).*

Para comprobar la eficacia del programa de intervención que se ha aplicado, hemos realizado cuatro mediciones sucesivas para evaluar los conocimientos de los sujetos implicados tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

La información la hemos obtenido a través de cuatro tests diferentes realizados a los sujetos en cuatro momentos distintos del curso escolar.

4.2. ÁMBITO GEOGRÁFICO.

La investigación la hemos llevado a cabo durante los cursos escolares 2001-2002 y 2002-2003 con alumnos (sujetos) de primer curso de clarinete del grado elemental de música. En la misma contamos con la colaboración de sus correspondientes profesores de los conservatorios elementales y profesionales de música de España (Fig. 4.1) que desearon participar.

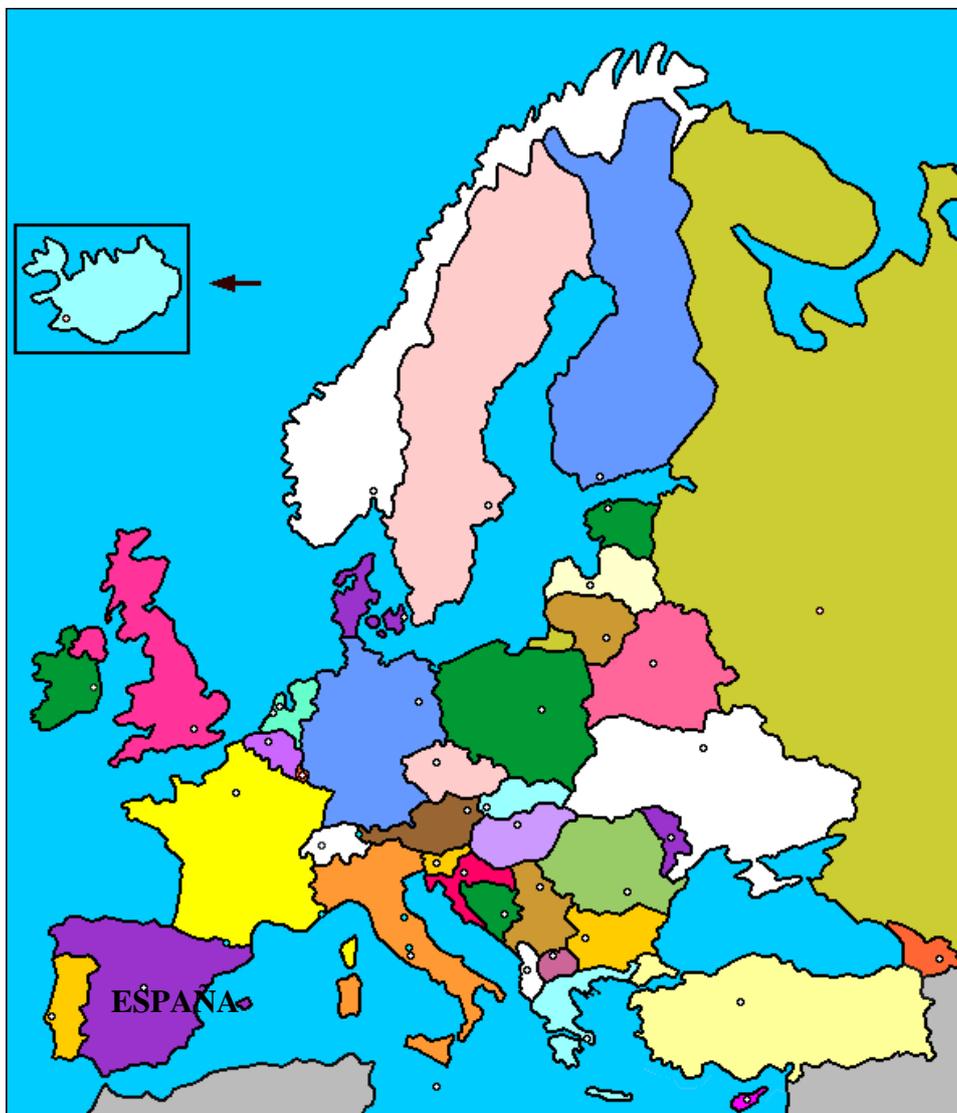


Figura 4.1. Situación de España dentro de Europa.

Entre los dos cursos participaron un total de 75 sujetos y colaboraron 27 profesores de 16 conservatorios pertenecientes a 8 comunidades autónomas diferentes (Fig. 4.2).



Figura 4.2. Comunidades autónomas a las que pertenecen los conservatorios que han participado en la investigación.

4.3. MUESTRA.

Con la intención de que el tamaño de la muestra fuese lo suficientemente grande como para que los datos obtenidos fueran representativos de la población, la obtención de la muestra la llevamos a cabo a lo largo de dos cursos escolares consecutivos: 2001-2002 y 2002-2003. Es decir, obtuvimos una muestra parcial en cada curso escolar para, entre las dos muestras parciales, obtener una muestra total.

Para la obtención de las dos muestras parciales, en ambos cursos escolares enviamos una carta (Anexo IX) a los 199 conservatorios elementales y profesionales de música de España, según el censo facilitado por las comunidades autónomas en el año 2001 y en el año 2002. La carta iba dirigida al profesor o profesores de clarinete de cada conservatorio. Unos días después de enviar las cartas, también llamamos por teléfono a todos los profesores para que nos confirmaran si podíamos contar con ellos y con sus alumnos para la investigación. Aunque muchos de ellos no estaban interesados y otros no tenía alumnos matriculados en el primer curso de clarinete, finalmente, entre los dos cursos escolares pudimos contar con una muestra de 75 sujetos. Posteriormente, los alumnos fueron asignados de manera aleatoria entre un grupo control y un grupo experimental.

A continuación, describimos los hechos tal y como sucedieron en cada curso escolar.

4.3.1. CURSO ESCOLAR 2001-2002.

En el curso escolar 2001-2002 contamos inicialmente con una muestra parcial de 48 sujetos y la colaboración de 17 profesores de 12 conservatorios de música pertenecientes a 7 comunidades autónomas diferentes.

De estos 48 sujetos, 24 fueron asignados de manera aleatoria al grupo control (50%) y 24 fueron asignados al grupo experimental (50%). A lo largo de la investigación se produjo una pequeña mortandad experimental en el grupo experimental. En el test del perfil y de conocimientos previos contábamos con los 24 sujetos pero poco después uno de ellos causó baja por enfermedad grave. Más tarde, cuando realizamos el test 1 de la 1ª evaluación, también hubo otros 2 sujetos del grupo experimental que abandonaron las clases de clarinete por motivos ajenos a la investigación.

Después de lo sucedido, finalmente, la investigación se pudo concluir con una muestra parcial de 45 alumnos y la colaboración de 17 profesores de 12 conservatorios de música pertenecientes a 7 comunidades autónomas diferentes (Fig. 4.3).

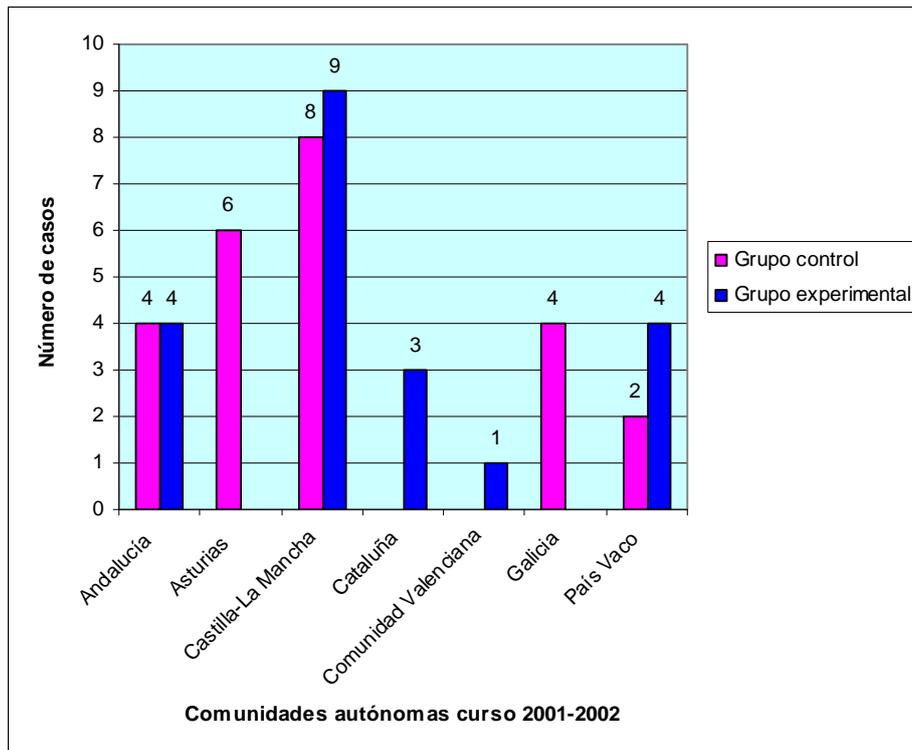


Figura 4.3. Número de sujetos que participaron en el grupo control y en el grupo experimental en el curso 2001-2002 por comunidades autónomas.

El porcentaje del 50% de los sujetos en cada grupo, con el que contábamos inicialmente, se quedó en el 53,33% de los sujetos en el grupo control, con un total de 24 sujetos, y el 46,67% en el grupo experimental, con un total de 21 sujetos (Fig. 4.4).

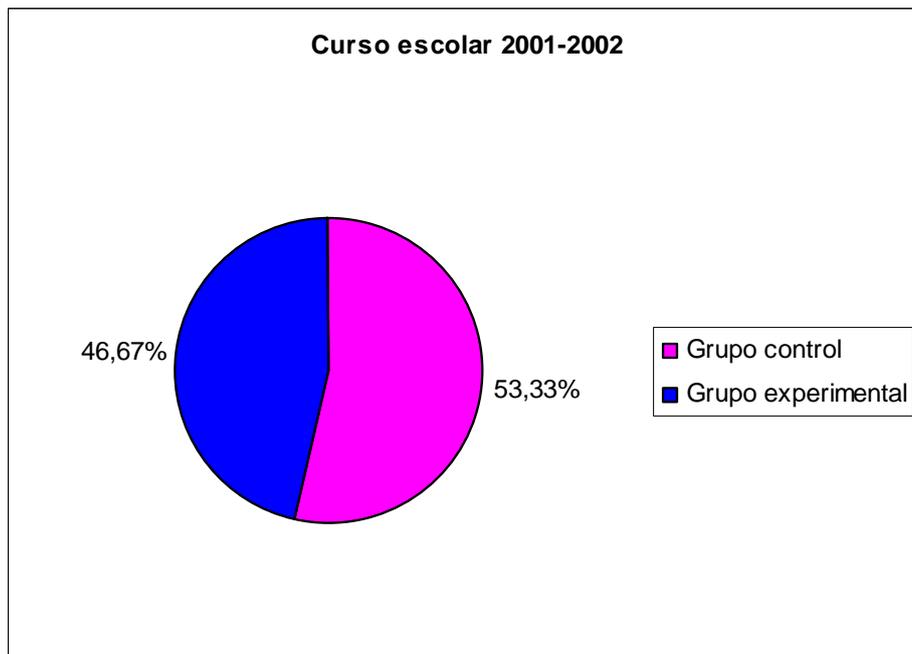


Figura 4.4. Porcentaje de sujetos que participaron en el grupo control y en el grupo experimental en el curso 2001-2002.

4.3.2. CURSO ESCOLAR 2002-2003.

En el curso escolar 2002-2003 contábamos inicialmente con una muestra parcial de 30 sujetos y la colaboración de 10 profesores de 6 conservatorios pertenecientes a 5 comunidades autónomas diferentes.

De los 30 sujetos, 13 fueron asignados de manera aleatoria al grupo control (43,33%) y 17 fueron asignados al grupo experimental (56,67%).

A lo largo de la investigación, durante este curso escolar, no se produjo ninguna mortandad experimental. Por ello, pudimos concluir la investigación con los 30 sujetos que contábamos inicialmente y la colaboración de los 10 profesores de 6 conservatorios pertenecientes a 5 comunidades autónomas diferentes (Fig. 4.5).

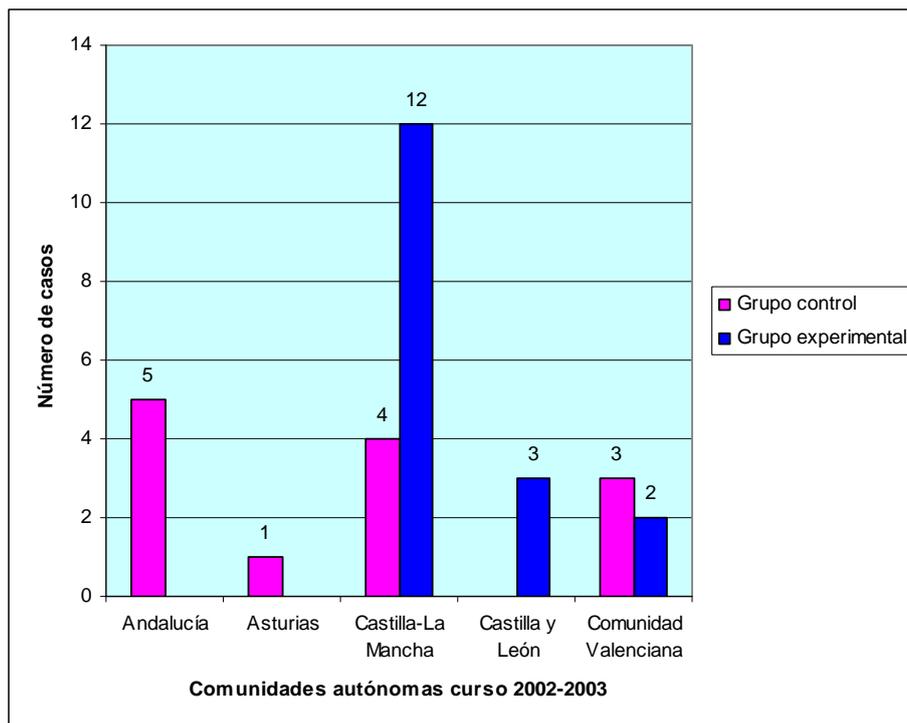


Figura 4.5. Número de sujetos que participaron en el grupo control y en el grupo experimental en el curso 2002-2003 por comunidades autónomas.

Al no producirse ninguna mortandad experimental, de los 30 sujetos que concluyeron la investigación, 13 lo hicieron en el grupo control, con un porcentaje del 43,33%, y 17 sujetos lo hicieron en el grupo experimental, con un porcentaje del 56,67% (Fig. 4.6).

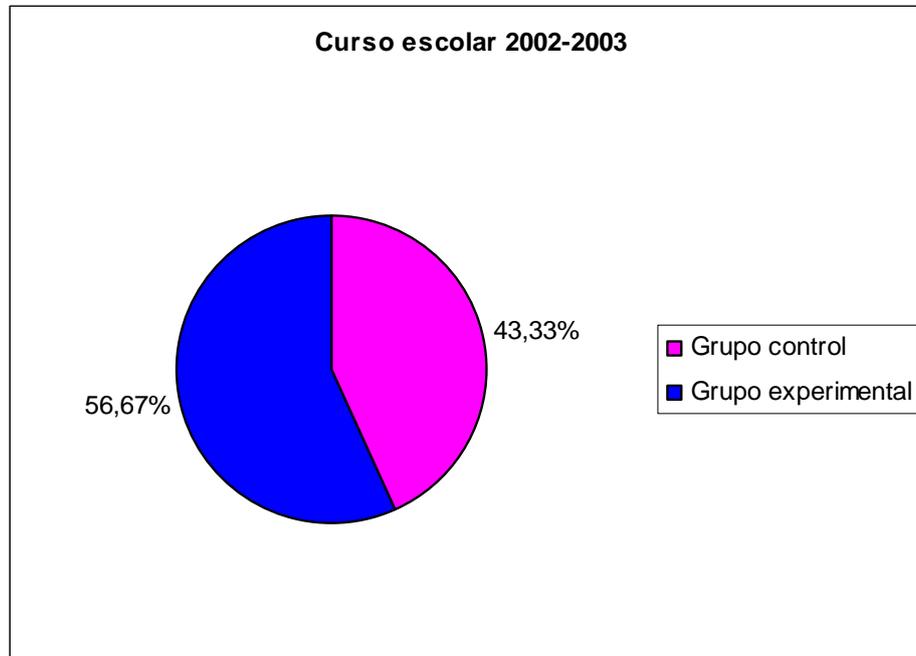


Figura 4.6. Porcentaje de sujetos que participaron en el grupo control y en el grupo experimental en el curso 2002-2003.

4.3.3. CURSOS ESCOLARES 2001-2002 Y 2002-2003.

Entre la muestra parcial del curso 2001-2002 y la muestra parcial del curso 2002-2003 obtuvimos una muestra total de 75 sujetos y la colaboración de 27 profesores de 18 conservatorios pertenecientes a 8 comunidades autónomas (Fig. 4.7).

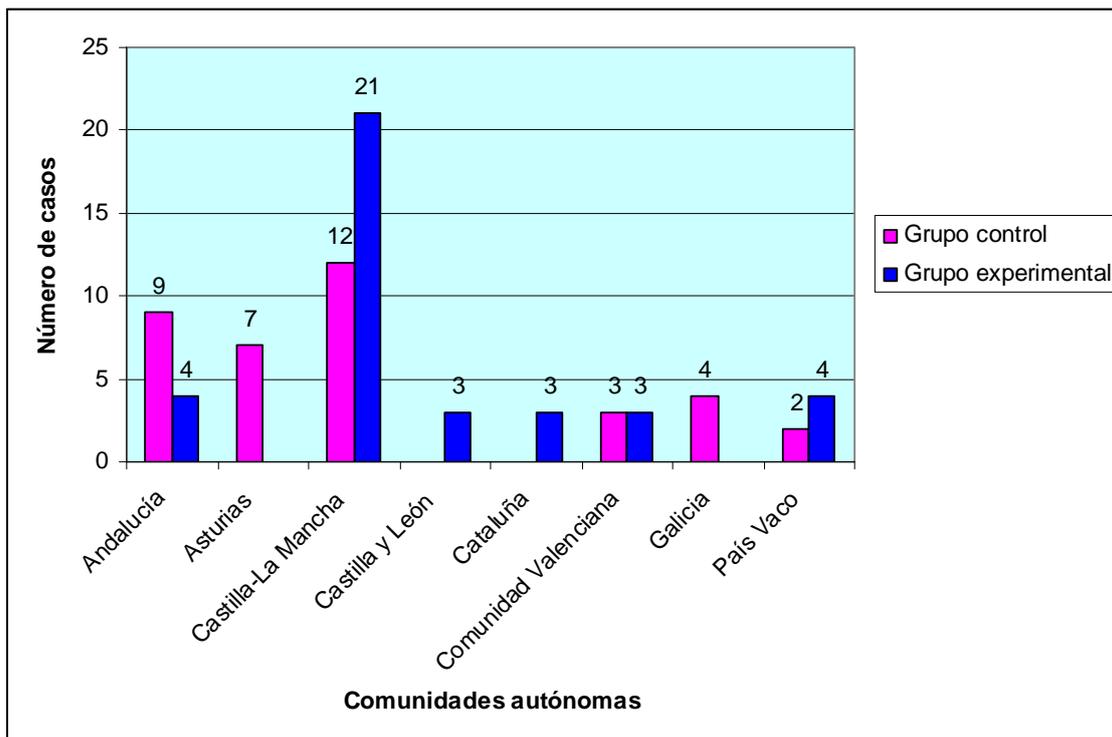


Figura 4.7. Número de sujetos que participaron en el grupo control y en el grupo experimental con la suma de los cursos 2001-2002 y 2002-2003 por comunidades autónomas.

De esta muestra total, 37 sujetos participaron en el grupo control, con un porcentaje del 49,33%, y 38 en el grupo experimental, con un porcentaje del 50,67% (Fig. 4.8). De los profesores que colaboraron, 13 lo hicieron en el grupo control y 14 en el grupo experimental.

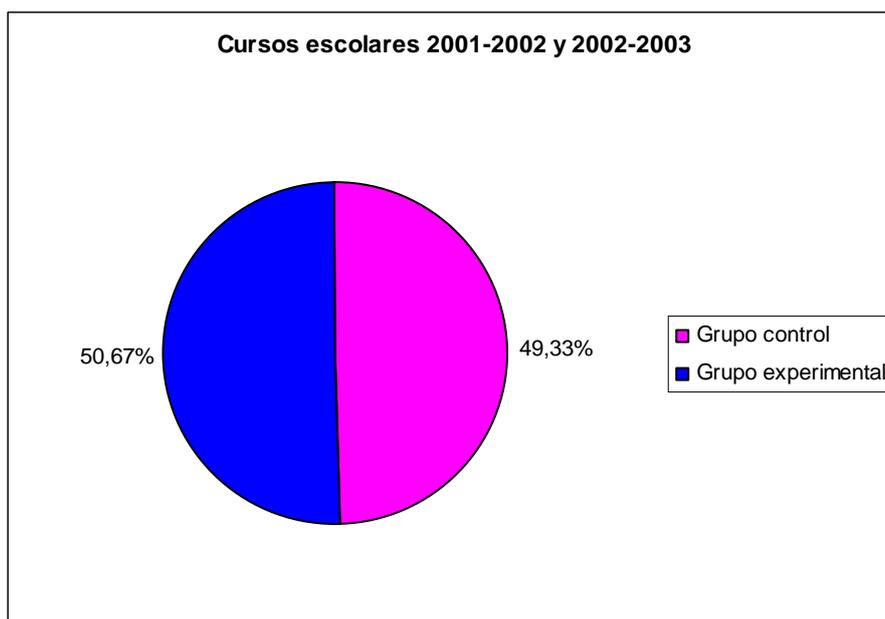


Figura 4.8. Porcentaje de sujetos que participaron en el grupo control y en el grupo experimental con la suma de los cursos 2001-2002 y 2002-2003.

De entre los conservatorios que colaboraron, hubo 2 de ellos que lo hicieron en los dos cursos escolares ya que 5 de sus profesores pertenecían a estos 2 conservatorios. Estos 5 profesores que participaron en los dos cursos escolares lo hicieron con sujetos distintos.

En la relación que hacemos a continuación de los profesores y centros con la localidad, provincia y comunidad autónoma correspondiente, indicamos con un asterisco los profesores que participaron en los dos cursos escolares.

Tabla 4.1. Relación de los profesores que participaron en la investigación.

PROFESOR	CENTRO	LOCALIDAD	PROVINCIA	COMUNIDAD AUTÓNOMA
José Manuel Fernández Pérez	Conservatorio Elemental de Música “Joaquín Turina”	Sanlúcar de Barrameda	Cádiz	ANDALUCÍA
Camilo Irizo Campos	Conservatorio Elemental de Música	Bollullos Par del Condado	Huelva	ANDALUCÍA
José Manuel Muñoz Jiménez	Conservatorio Elemental de Música de Triana	Sevilla	Sevilla	ANDALUCÍA
Rafael Domingo Novejarque	Conservatorio Profesional de Música	Gijón	Asturias	ASTURIAS
Antonio Ribera Soler	Conservatorio Profesional de Música	Gijón	Asturias	ASTURIAS
Ana M ^a Pérez Martínez	Conservatorio Profesional de Música “Mancomunidad del Valle del Nalón”	Langreo	Asturias	ASTURIAS
Juan Antonio García de la Fuente *	Real Conservatorio Profesional de Música y Danza	Albacete	Albacete	CASTILLA LA MANCHA
José Lozano Rodríguez *	Real Conservatorio Profesional de Música y Danza	Albacete	Albacete	CASTILLA LA MANCHA
José Rodríguez Soria *	Real Conservatorio Profesional de Música y Danza	Albacete	Albacete	CASTILLA LA MANCHA

Juan Carlos Vila Corberá *	Real Conservatorio Profesional de Música y Danza	Albacete	Albacete	CASTILLA LA MANCHA
Salvador Catalá Vidal	Conservatorio Profesional de Música	Almansa	Albacete	CASTILLA LA MANCHA
Gemma González Chacón	Conservatorio Profesional de Música "Marcos Redondo"	Ciudad Real	Ciudad Real	CASTILLA LA MANCHA
Santiago Pérez Fernández	Conservatorio Profesional de Música "Pablo Sorozábal"	Puertollano	Ciudad Real	CASTILLA LA MANCHA
Concepción Reguillo Díaz	Conservatorio Profesional de Música "Pablo Sorozábal"	Puertollano	Ciudad Real	CASTILLA LA MANCHA
Vicente Ferrer Cabaleiro	Conservatorio Profesional de Música "Oreste Camarca"	Soria	Soria	CASTILLA Y LEÓN
Isabel Vélez García	Conservatorio Profesional de Música "Cristobal Halfter"	Ponferrada	León	CASTILLA Y LEÓN
Joan Plaja Markesinis	Conservatorio de "Grau Mitjá de Musica"	Manresa	Barcelona	CATALUÑA
Cristóbal López García	Conservatorio Profesional de Música	Torrent	Valencia	COMUNIDAD VALENCIANA
Eduardo Ventura Rodríguez *	Conservatorio Profesional de Música	Torrent	Valencia	COMUNIDAD VALENCIANA
Francisco San Ramón Calvo	Conservatorio Profesional de Música	Ferrol	A Coruña	GALICIA
Gaizka Cuadra Uriarte	Conservatorio Profesional de Música	Baracaldo	Vizcaya	PAÍS VASCO
Juan Carlos Moreira Jiménez	Conservatorio Municipal de Irún	Irún	Guipúzcoa	PAÍS VASCO

* Profesores que participaron en el curso 2001-2002 y en el curso 2002-2003.

Con la intención de conocer el perfil de los sujetos de cada muestra parcial y de la muestra total, el test del perfil y de los conocimientos previos lo dividimos en dos partes. En la primera parte, incluimos una serie de ítems (números del 1 al 11, ambos inclusive) que hacían referencia a los aspectos personales de cada uno de los sujetos y que los describiremos a continuación de manera gráfica. En la segunda parte, los ítems (números del 12 al 25, ambos inclusive) estaban destinados a evaluar los conocimientos previos de los sujetos. Dado que el resultado de los ítems de esta segunda parte

constituyó la línea base de nuestra investigación, los mostraremos en el capítulo 6 de “Resultados y Discusión”.

A continuación describiremos gráficamente el perfil de los sujetos que participaron en la investigación. Como podremos observar, los ítems del 1 al 10, ambos inclusive, contienen solamente preguntas cerradas, y el último ítem, el 11, contiene una pregunta abierta.

Con el primer ítem (Fig. 4.9), podemos observar que participaron sujetos de todas las edades correspondientes al grado elemental de música

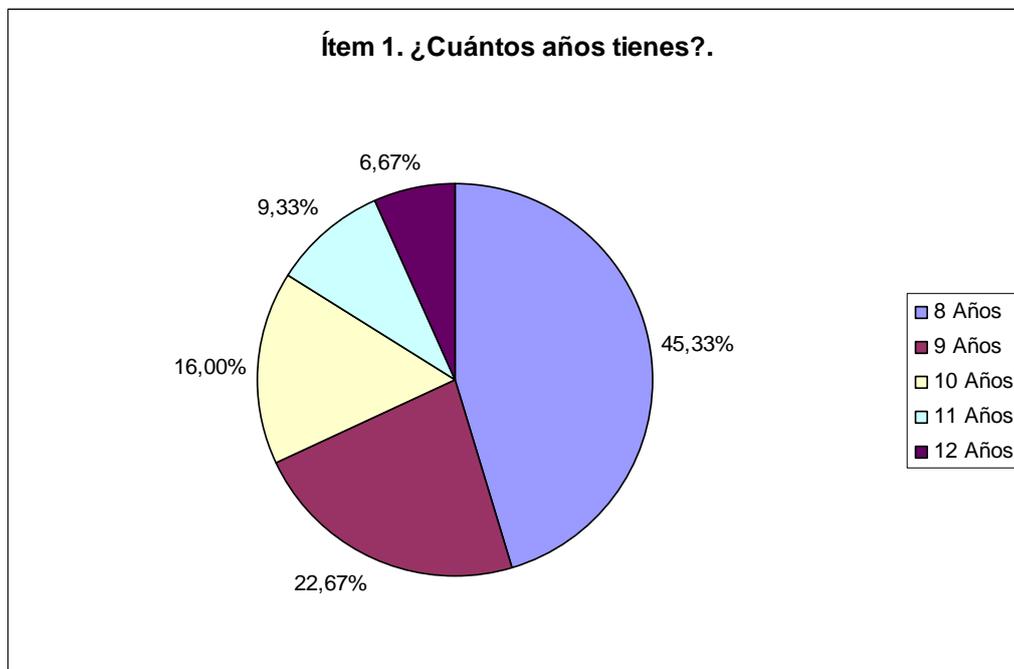


Figura 4.9. Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 1 según las respuestas formuladas.

Si observamos el gráfico del ítem 1 (Fig 4.9) y el gráfico del ítem 2 (Fig. 4.10), podremos observar que los porcentajes de las edades de los sujetos coinciden con los porcentajes de los cursos de la Educación Obligatoria en los que se encuentran. De estos dos gráficos podemos deducir que cada sujeto se encuentra en el curso de Educación Obligatoria que le corresponde, según la normativa vigente.

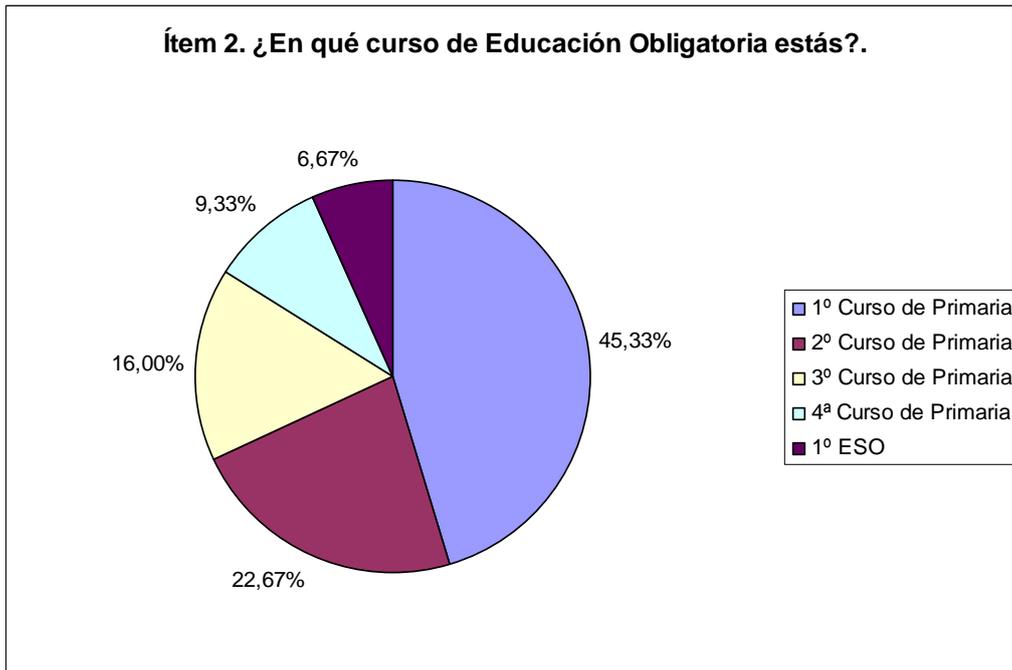


Figura 4.10. Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 2 según las respuestas formuladas.

A través del ítem 3 (Fig. 4.11), podemos observar que el porcentaje de participación de los sujetos del sexo femenino es un poco mayor que el porcentaje de participación de los sujetos del sexo masculino.

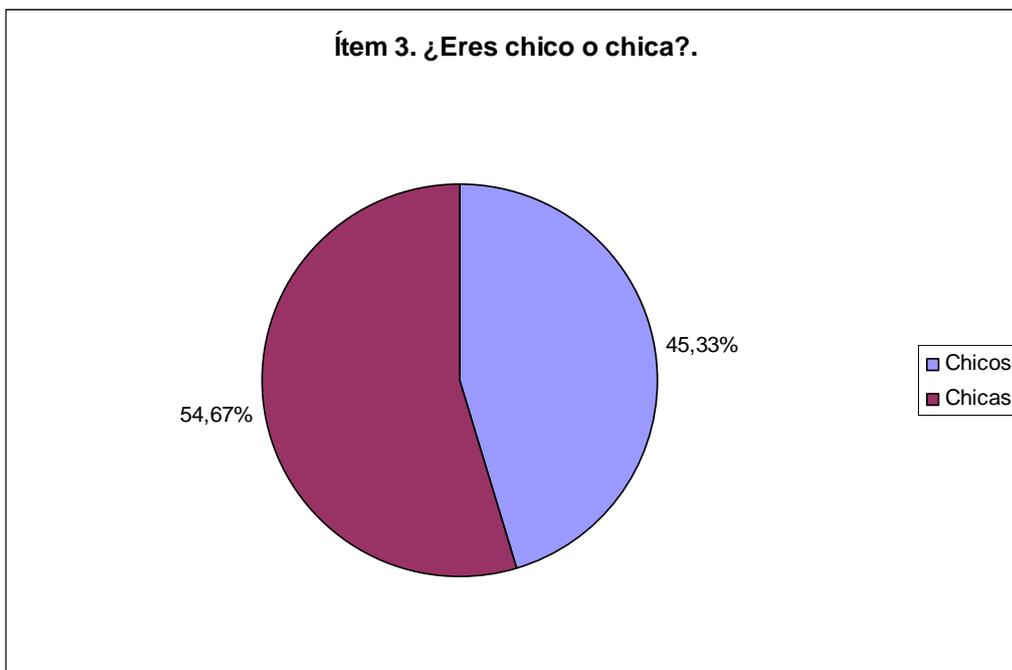


Figura 4.11. Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 3 según las respuestas formuladas.

En el ítem 4 (Fig. 4.12), podemos comprobar que a todos los sujetos, sin ninguna excepción, les gusta la música.

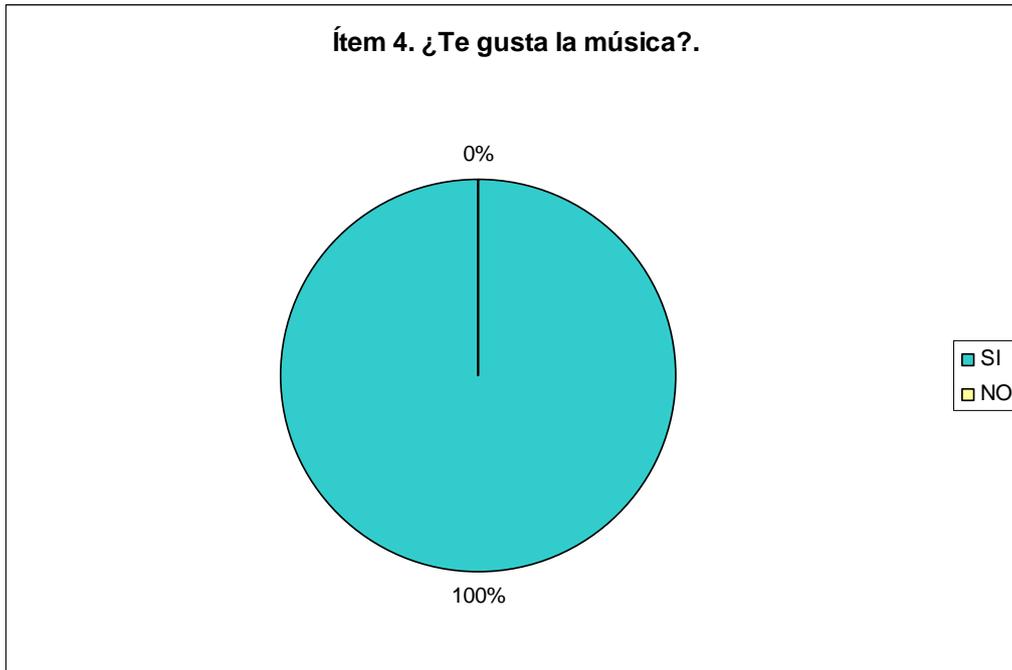


Figura 4.12. Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 4 según las respuestas formuladas.

Según las respuestas efectuadas en el ítem 5 (Fig. 4.13), la gran mayoría de los sujetos eligieron ellos mismos el clarinete.

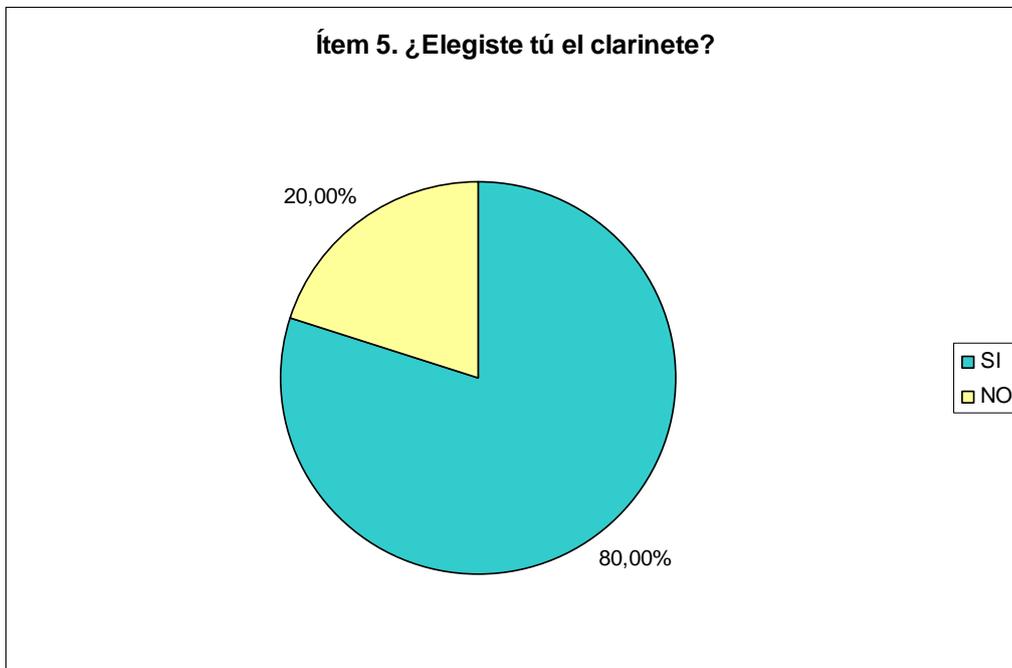


Figura 4.13. Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 5 según las respuestas formuladas.

El ítem 6 (Fig. 4.14) nos indica que más de la mitad de los sujetos tienen algún familiar que es músico.

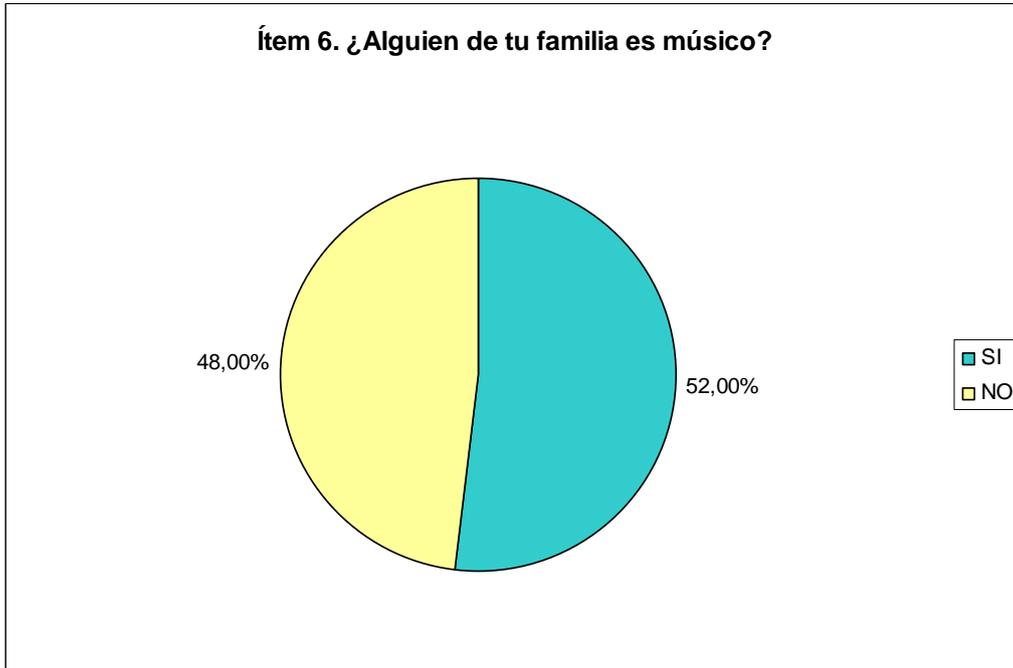


Figura 4.14. Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 6 según las respuestas formuladas.

Con el ítem 7 (Fig. 4.15), descubrimos que la inmensa mayoría de los sujetos escucha música habitualmente.

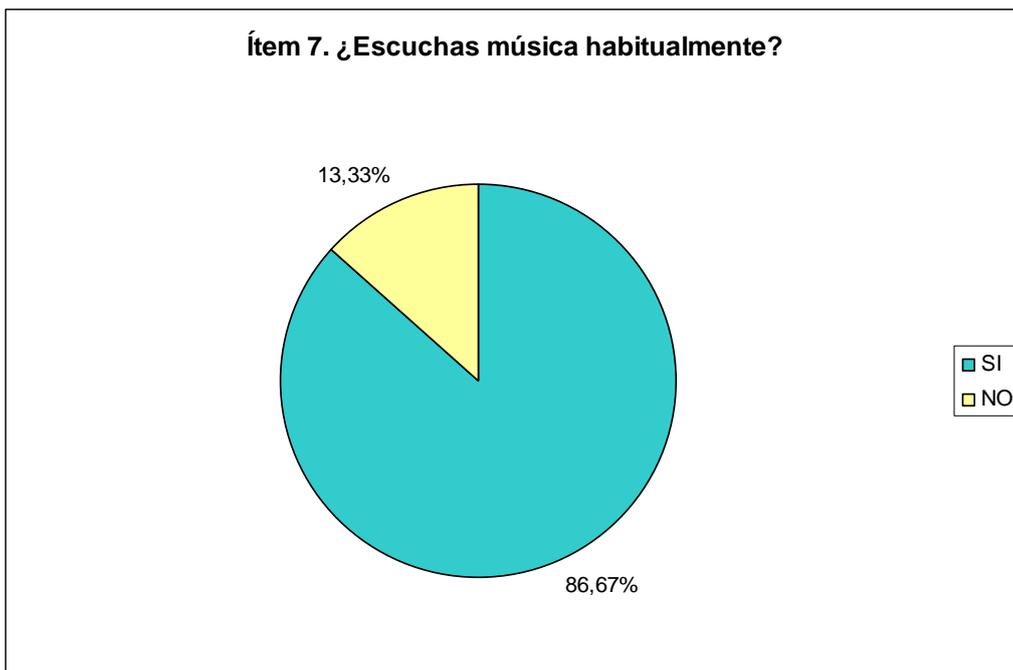


Figura 4.15. Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 7 según las respuestas formuladas.

Sin embargo, en el ítem 8 (Fig. 4.16), podemos observar que el porcentaje de los padres que escuchan música habitualmente es inferior en un 14,67% con respecto al porcentaje de los hijos mostrado en el ítem 7 (Fig. 4.15).

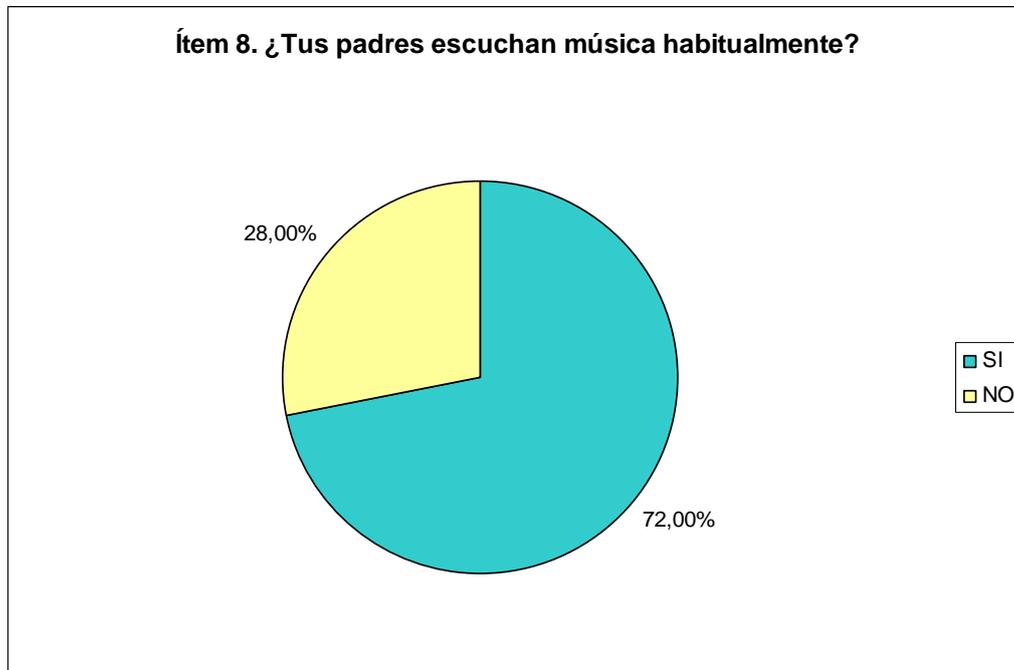


Figura 4.16. Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 8 según las respuestas formuladas.

En el ítem 9 (Fig. 4.17), observamos de nuevo que la gran mayoría de los sujetos han escuchado alguna vez en directo una orquesta sinfónica o una banda de música.

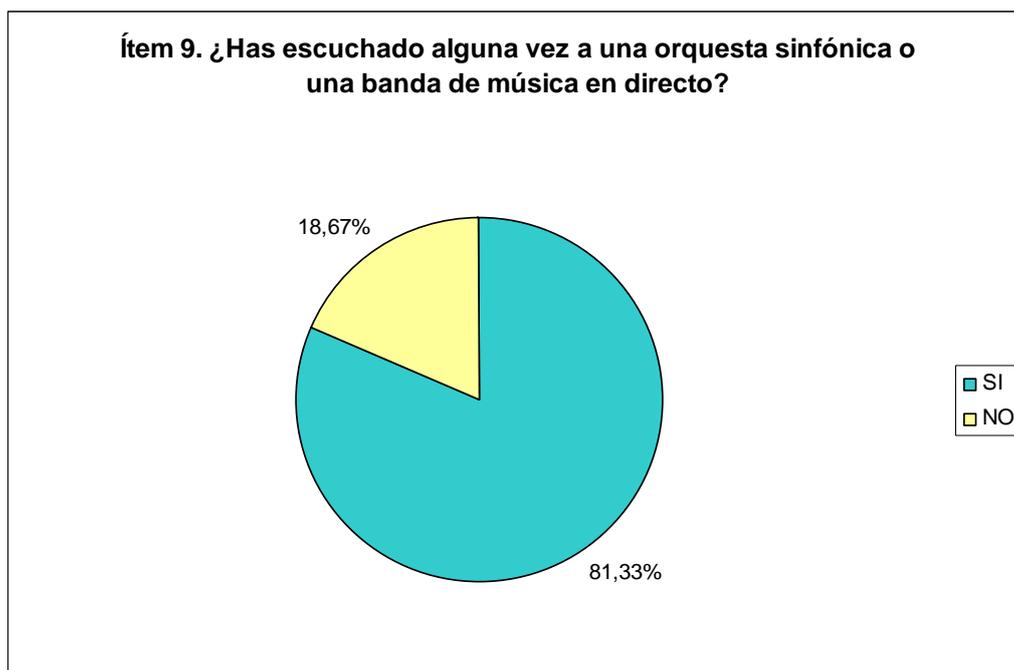


Figura 4.17. Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 9 según las respuestas formuladas.

El ítem 10 (Fig. 4.18) nos muestra que una pequeña minoría ha tocado el clarinete alguna vez.

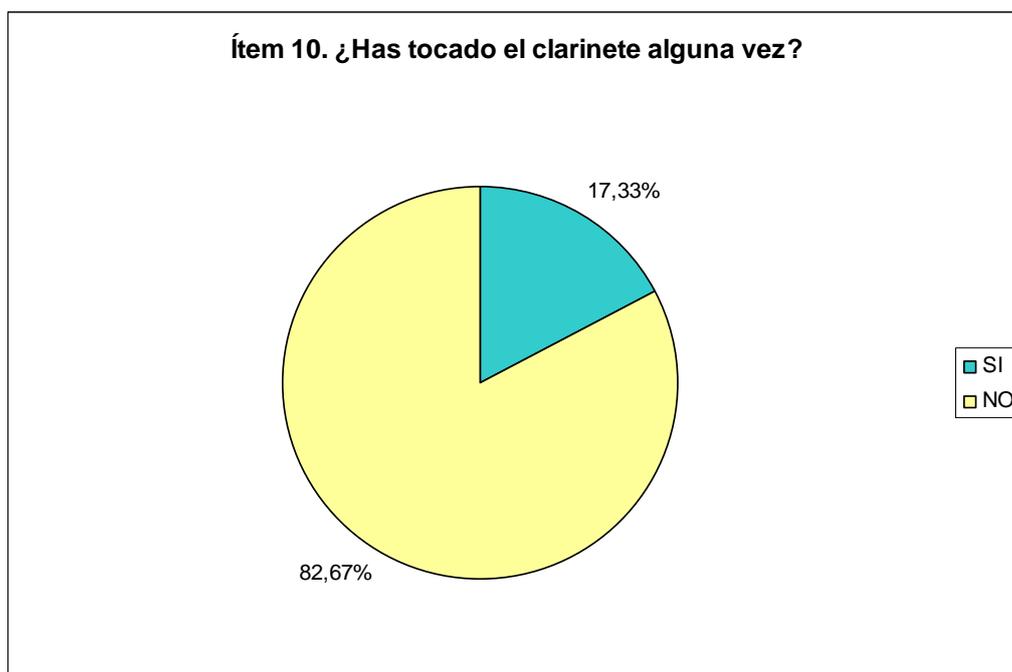


Figura 4.18. Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 10 según las respuestas formuladas.

Por último, en el ítem 11 (Fig. 4.19), al ser una pregunta abierta, podemos observar las respuestas que dieron los sujetos a la pregunta formulada y el porcentaje de los mismos en cada una de las respuestas.

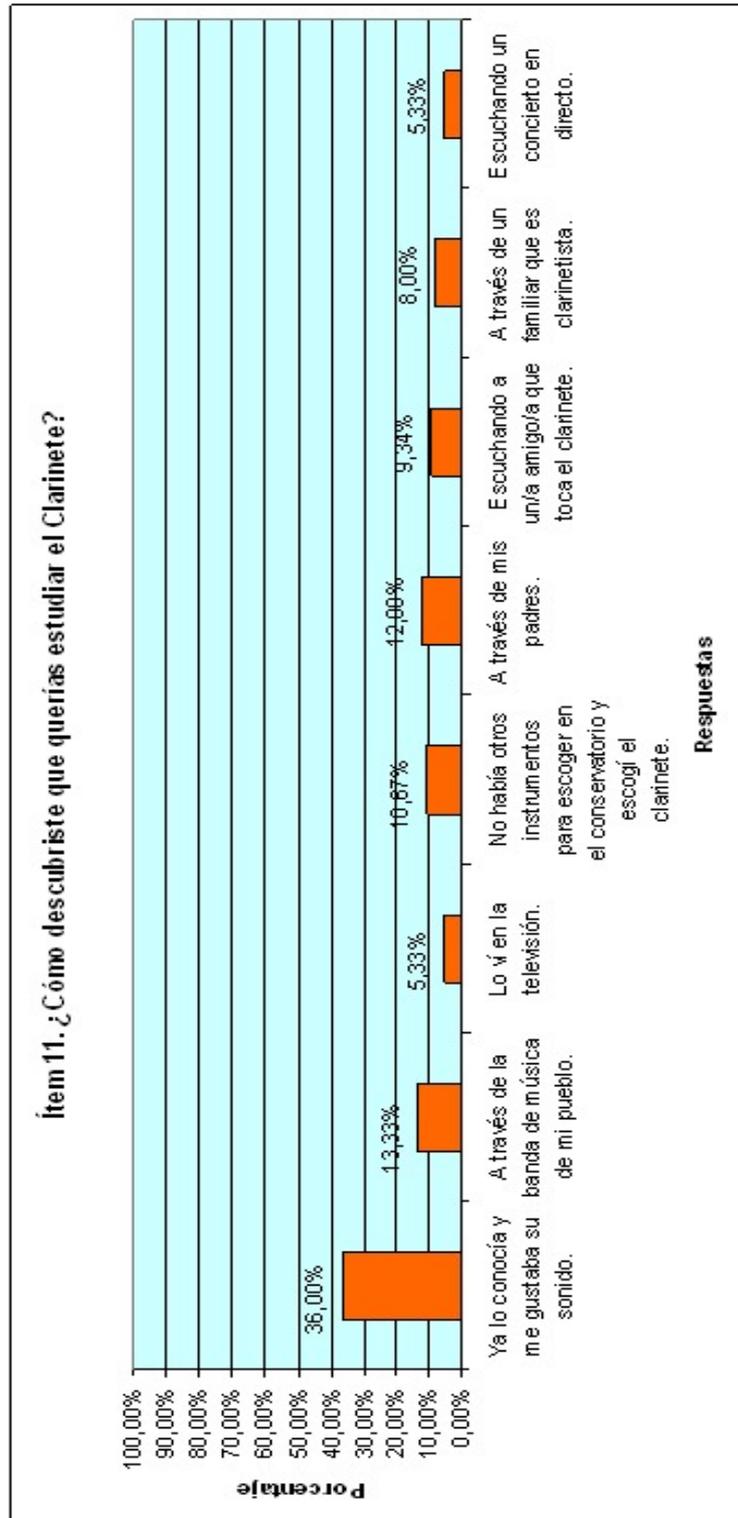


Figura 4.19. Porcentaje de sujetos que respondieron al ítem 11 agrupados según sus propias respuestas.

4.4. PROCEDIMIENTO.

Durante el curso escolar 2000-2001 realizamos un estudio previo en el Real Conservatorio Profesional de Música de Albacete. Este estudio lo llevamos a cabo con alumnos de primer curso de clarinete del grado elemental de música, teniendo en cuenta siempre los objetivos y contenidos generales y específicos, los criterios de evaluación y los principios metodológicos del currículo oficial del grado elemental de las enseñanzas de música, recogido en la Orden de 28 de agosto de 1992. En él, participaron tanto los alumnos de primer curso de clarinete como sus profesores. Durante el desarrollo del mismo, realizamos todo tipo de ensayos para comprobar cuál era la mejor manera de elaborar y diseñar unos instrumentos de evaluación que nos pudieran ofrecer unos resultados óptimos cuando realizásemos la investigación.

Una vez analizamos detenidamente el estudio previo realizado, procedimos a elaborar el diseño de evaluación, el diseño de aplicación, las variables y los instrumentos de evaluación definitivos para nuestra investigación.

4.4.1. DISEÑO DE EVALUACIÓN Y APLICACIÓN.

Para la evaluación diseñamos una batería de cuatro tests que aplicamos tanto al grupo control como al grupo experimental. Cada uno de los tests era diferente y tenía una finalidad determinada. Los cuatro tests se llevaron a cabo en cuatro fases y cada fase se produjo en un momento temporal distinto.

También diseñamos una serie de objetivos y contenidos específicos para el primero curso de clarinete y una serie de objetivos y contenidos específicos para cada uno de los trimestres del curso escolar que constituyeron este primer curso. Los objetivos y los contenidos fueron los mismos tanto para el grupo control como para el grupo experimental.

A continuación describiremos cada una de las fases de manera detallada.

4.4.1.1. PRIMERA FASE: ANTES DE COMENZAR EL CURSO ESCOLAR.

En esta primera fase incluimos, en primer lugar, el trabajo llevado a cabo para la obtención de la muestra total, que ya adelantábamos anteriormente en el capítulo 4.3 de la “Muestra”. Recordamos que se enviaron 199 cartas en cada curso escolar (Anexo IX) a todos los profesores de clarinete de los conservatorios elementales y profesionales de música de España. En esta carta se explicaba detalladamente en qué iba a consistir el trabajo experimental que realizaríamos a lo largo de todo el curso escolar e incluía una hoja de participación que debían rellenar aquellos profesores que desearan participar en el trabajo experimental. Estas cartas se enviaron sobre el 5 de septiembre de cada curso escolar. En ellas se indicaba que debían ser devueltas antes del día 15 de septiembre.

Una vez recibidas las hojas de participación, sobre el día 16 de septiembre, enviamos a los profesores, tanto del grupo control como del grupo experimental, una carta informativa para el primer trimestre (Anexo X) y el Test del Perfil y de Conocimientos Previos (Anexo XI) para que se lo aplicaran a sus alumnos. Este test debía ser rellenado y devuelto cuanto antes por los profesores.

Este test estaba dividido en dos partes:

- a) la primera parte, denominada perfil, estaba destinada al conocimiento del perfil de los sujetos que participaran en la muestra;
- b) la segunda parte, denominada evaluación de los conocimientos previos, estaba destinada a la evaluación de los conocimientos previos de los sujetos de la muestra que participaron en el grupo control y en el grupo experimental de manera que nos permitiera establecer una línea base para la investigación.

En este test el sujeto tenía que realizar 25 ítems. El profesor se encargaba de cumplimentar el test en función de lo que respondiera el sujeto. La realización de este test tuvo una duración de una hora y se llevó a cabo en la primera clase de clarinete que tuvo el sujeto, en el mes de septiembre. La finalidad de este test era recoger información personal sobre cada uno de los sujetos para conocer el perfil de la muestra y, también, evaluar los conocimientos previos que poseían tanto los sujetos del grupo control como

los del grupo experimental al comenzar a estudiar clarinete para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos.

Junto con este test, también les enviamos a los profesores los objetivos y contenidos específicos del primer curso de clarinete (Anexo XII) y los objetivos y contenidos específicos del primer trimestre del curso escolar (Anexo XIII). Como ya dijimos, estos objetivos y contenidos eran los mismos tanto para el grupo control como para el grupo experimental. En los objetivos y contenidos específicos del primer curso de clarinete se explicaban cuáles iban a ser los objetivos que había que conseguir a lo largo de todo el curso y los contenidos necesarios para ello. En los objetivos y contenidos específicos del primer trimestre, se explicaba de manera más detallada los objetivos que había que alcanzar en este primer trimestre en concreto y los contenidos necesarios para ello.

4.4.1.2.SEGUNDA FASE: AL FINALIZAR EL PRIMER TRIMESTRE DEL CURSO ESCOLAR.

En la segunda fase, casi finalizado el primer trimestre, sobre el 1 de diciembre, enviamos a los profesores de los dos grupos una nueva carta informativa, en este caso, para el segundo trimestre (Anexo XIV), y el Test 1 de la 1ª Evaluación (Anexo XV) para que se lo aplicaran a sus alumnos. Este test debía ser rellenado y devuelto también cuanto antes por los profesores.

En este test el sujeto tenía que realizar 18 ítems. La realización del test tuvo una duración de una hora y se llevó a cabo en la última clase que tuvo el sujeto en el primer trimestre, en el mes de diciembre. Con este test se evaluaron los conocimientos adquiridos por cada sujeto durante este primer trimestre. Este test venía precedido de las 12 clases de clarinete, de 1 hora de duración cada una, que tuvo cada sujeto durante este trimestre.

Junto con el Test 1 de la 1ª Evaluación, enviamos a cada uno de los grupos, en esta ocasión, los objetivos y los contenidos correspondientes al segundo trimestre (Anexo XVI). En ellos se explicaba de manera detallada los objetivos que había que conseguir a lo largo de todo el segundo trimestre y los contenidos necesarios para ello.

4.4.1.3. TERCER FASE: AL FINALIZAR EL SEGUNDO TRIMESTRE DEL CURSO ESCOLAR.

En la tercera fase, casi finalizado el segundo trimestre, sobre el 1 de marzo, enviamos de nuevo a los profesores de los dos grupos una carta informativa, en este caso, para el tercer trimestre (Anexo XVII), y el Test 2 de la 2ª Evaluación (Anexo XVIII) para que se lo aplicaran a sus alumnos. Este test debía ser rellenado y devuelto también cuanto antes por los propios profesores.

En este test el sujeto tenía que realizar 24 ítems. La realización del test tuvo una duración de una hora y se llevó a cabo en la última clase que tuvo el sujeto en el segundo trimestre, en el mes de marzo. Con este test se evaluaron los conocimientos adquiridos por cada sujeto a lo largo del segundo trimestre. Este test venía precedido de las 12 clases de clarinete, de 1 hora de duración cada una, que tuvo cada sujeto durante este trimestre.

Junto con el Test 2 de la 2ª Evaluación, enviamos los objetivos y los contenidos correspondientes al tercer trimestre (Anexo XIX). En ellos se explicaba de manera detallada los objetivos que había que conseguir a lo largo del tercer trimestre y los contenidos necesarios para ello.

4.4.1.4. CUARTA FASE: AL FINALIZAR EL TERCER TRIMESTRE DEL CURSO ESCOLAR.

Por último, en la cuarta fase, finalizando ya el tercer trimestre y, con ello, el curso escolar, sobre el 1 de junio, enviamos a los profesores del grupo control y del grupo experimental una carta informativa (Anexo XX) y el Test 3 de la 3ª Evaluación (Anexo XXI) para que se lo aplicaran a sus alumnos. Este test debía ser rellenado y devuelto también cuanto antes por los profesores.

En este test el sujeto tenía que realizar 27 ítems. La realización del test tuvo una duración de una hora y se llevó a cabo en la última clase que tuvo el sujeto en el tercer trimestre, en el mes de junio. Con este test se evaluaron los conocimientos adquiridos por cada sujeto durante el tercer trimestre. Puesto que con el tercer trimestre finalizó el

curso escolar, y la evaluación que se lleva a cabo en este tipo de enseñanza es una evaluación continua, este test sirvió también para evaluar el curso completo. Este test venía precedido de las 12 clases de clarinete, de 1 hora de duración cada una, que tuvo cada sujeto durante este trimestre.

4.4.2. VARIABLES.

En la investigación que realizamos, definimos una variable independiente única denominada “programa de intervención” y que presentaba dos niveles: aplicación y no aplicación.

De esta variable independiente dependían una serie de variables. Cada variable dependiente que definimos para el aprendizaje del clarinete en el primer curso del grado elemental de música hacía referencia a cada uno de los aspectos de los objetivos específicos que pretendíamos conseguir. Las variables dependientes que definimos fueron las siguientes:

1) Posición y dominio del cuerpo.

Esta variable se refería a la capacidad del alumno para conocer y dominar su cuerpo de manera que lo pueda colocar adecuadamente para tocar el clarinete.

2) Respiración adómino-diafragmática y presión abdominal.

Hacía mención a la capacidad del alumno para conocer y utilizar la respiración abdómino-diafragmática para tocar el clarinete.

3) Embocadura.

Se refería a la capacidad de alumno para conocer las partes de su cara y poder construir una embocadura adecuada que le permita tocar el clarinete.

4) Conocimiento del clarinete.

Esta variable hacía referencia a la capacidad del alumno para conocer el clarinete y sus posibilidades interpretativas.

5) Sonido y afinación.

Se refería a la capacidad del alumno para producir un sonido centrado y afinado.

6) Compás, figuras y notas.

Esta variable hacía mención a la capacidad el alumno para conocer el lenguaje musical y saber interpretarlo correctamente con el clarinete.

7) Intervalos.

Hacía referencia a la capacidad del alumno para interpretar correctamente los intervalos que existen entre los sonidos.

8) Articulaciones y ataques.

Esta variable se refería a la capacidad del alumno para interpretar las articulaciones y los ataques que aparecen en las partituras.

9) Tocar en grupo.

Se refería a la capacidad del alumno para tocar en grupo con uno o más intérpretes.

10) Interiorización del pulso.

Hacía mención a la capacidad del alumno para interiorizar el pulso de manera que pueda interpretar las partituras con una pulsación constante.

11) Velocidad.

Esta variable hacía referencia a la capacidad del alumno para tocar partituras de velocidades diferentes.

12) Conocimiento de la literatura musical.

Esta variable se refería a la capacidad del alumno para conocer los compositores y sus obras a lo largo de la historia de la música.

13) Primera vista.

Hacía referencia a la capacidad del alumno para tocar partituras a primera vista.

14) Improvisación.

Esta variable hacía mención a la capacidad del alumno para crear su propia música improvisando con el clarinete.

15) Memoria.

Se refería a la capacidad del alumno para tocar partituras de memoria.

16) Respiración y fraseo.

Esta variable se refería a la capacidad del alumno para tocar las partituras y frasearlas adecuadamente teniendo la respiración como eje del fraseo.

17) Concentración.

Esta variable hacía referencia a la capacidad del alumno para concentrarse mientras toca el clarinete.

18) Comprensión, interpretación y disfrute de la música.

Hacía mención a la capacidad del alumno para expresarse y comunicarse a través del clarinete.

19) Tocar en público.

Esta variable se refería a la capacidad del alumno para tocar en público con autocontrol.

4.4.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

Para hacer más eficaz la medición de las diferentes variables, los ítems de cada test los agrupamos formando una serie de factores lógicos. Cada factor lógico midió una variable del aprendizaje del clarinete en el primer curso del grado elemental de música.

Cada uno de los factores lógicos se puntuó en función de cómo respondió el sujeto a los ítems. Si la respuesta había sido “sí”, el ítem se puntuaba con un 1, y si la respuesta había sido “no”, el ítem se puntuaba con un 0.

FACTOR POSICIÓN Y DOMINIO DEL CUERPO **(F1)**

Este factor se refería a la capacidad del alumno para:

- a) Adquirir una postura corporal adecuada con respecto al instrumento, tanto de pie como sentado, buscando el equilibrio entre la relajación muscular y el ánimo indispensable que exige la interpretación instrumental, teniendo en cuenta que el cuerpo funciona como un todo cuyo eje es la columna vertebral.

- b) Conocer los dedos de las manos y aprender su colocación en el Clarinete de manera que permitan interpretar las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI y FA del registro grave o “chalumeau” y las notas SOL y LA del registro medio o de “garganta”.



- c) Apreciar lo esencial en el dominio del propio cuerpo para el posterior desarrollo de la técnica instrumental.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
ITEM 1	ITEM 1	ITEM 1
ITEM 4	ITEM 4	ITEM 4
ITEM 5	ITEM 5	ITEM 5

Este factor estaba formado por los ítems 1, 4 y 5 en los tres tests correspondientes a las tres evaluaciones. En función de la respuesta del sujeto en cada uno de los ítems, la puntuación máxima para este factor era de 3 y la mínima de 0 en cada uno de los tests. La puntuación se obtenía por la suma simple de los ítems.

FACTOR RESPIRACIÓN ABDÓMINO-DIAFRAGMÁTICA Y PRESIÓN ABDOMINAL (F2)

Hacía mención a la capacidad del sujeto para realizar la respiración abdómino-diafragmática y la presión abdominal como medio indispensable para realizar una adecuada emisión del aire y producción del sonido.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
ITEM 2	ITEM 2	ITEM 2

Este factor estaba formado solamente por el ítem 2 en los tres tests correspondientes a las tres evaluaciones. En función de la respuesta del sujeto, la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0 en cada uno de los tests.

FACTOR EMBOCADURA
(F3)

Se refería a la capacidad de sujeto para conseguir el control necesario de los músculos que forman la embocadura de modo que posibilite una correcta emisión, afinación, articulación y flexibilidad del sonido tanto en la interpretación individual como de conjunto.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
ITEM 3	ITEM 3	ITEM 3

Este factor estaba formado por el ítem 3 en los tres tests correspondientes a las tres evaluaciones. En función de la respuesta del sujeto, la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0 en cada uno de los tests.

FACTOR CONOCIMIENTO DEL CLARINETE
(F4)

Este factor hacía referencia a la capacidad del sujeto para:

- a) Conocer las diferentes partes del Clarinete (caña, boquilla, abrazadera, boquillero, barrilete, cuerpo superior, cuerpo inferior y campana) y aprender a montarlo y desmontarlo.
- b) Conocer las características y posibilidades sonoras del instrumento y saber utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como de conjunto.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
ITEM 6	ITEM 6	ITEM 6
	ITEM 7	ITEM 7

Este factor estaba formado solamente por el ítem 6, en el Test 1 de la 1ª Evaluación, y por los ítems 6 y 7, en el Test 2 de la 2ª Evaluación y en el Test 3 de la 3ª Evaluación. En función de las respuestas del sujeto, en el Test 1 la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0, y en los Tests 2 y 3 la puntuación máxima era de 2 y la mínima de 0. En los Tests 2 y 3 la puntuación se obtenía por la suma simple de los ítems.

FACTOR SONIDO Y AFINACIÓN

(F5)

Se refería a la capacidad del alumno para:

- a) Desarrollar una sensibilidad auditiva que permita el control de la afinación y el perfeccionamiento continuo de la calidad sonora en las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI y FA del registro grave y las notas SOL y LA del registro medio.



- b) Producir un sonido centrado y estable con la calidad suficiente que permita utilizar el matiz de *f* (fuerte) en las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI y FA del registro grave y las notas SOL y LA del registro medio mencionadas anteriormente.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
ITEM 7	ITEM 8	ITEM 8
	ITEM 9	ITEM 9

Este factor estaba formado por el ítem 7, en el Test 1 de la 1ª Evaluación, y por los ítems 8 y 9, en el Test 2 de la 2ª Evaluación y en el Test 3 de la 3ª Evaluación. En función de las respuestas del sujeto, en el Test 1 la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0, y en los Tests 2 y 3 la puntuación máxima era de 2 y la mínima de 0. En los tests 2 y 3 la puntuación se obtenía por la suma simple de los ítems.

FACTOR COMPÁS, FIGURAS Y NOTAS

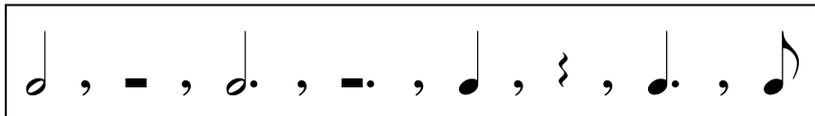
(F6)

Este factor hacía mención a la capacidad del sujeto para:

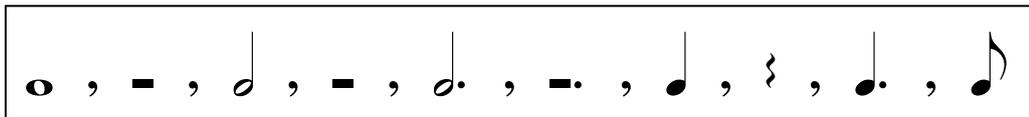
- a) Interpretar ejercicios y piezas de diferentes estilos de 48 compases de duración como máximo con el compás de $\frac{2}{4}$ y con la figura de blanca, silencio de blanca, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea.



- b) Interpretar ejercicios y piezas de diferentes estilos de 36 compases de duración como máximo con el compás de $\frac{3}{4}$ y con la figura de blanca, silencio de blanca, figura de blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea.



- c) Interpretar ejercicios y piezas de diferentes estilos de 17 compases de duración como máximo con el compás de $\frac{4}{4}$ ó C y con la figura de redonda, silencio de redonda, figura de blanca, silencio de blanca, figura de blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea.



TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
ITEM 8	ITEM 10	ITEM 10
	ITEM 11	ITEM 11
		ITEM 12

Este factor estaba formado por el ítem 8, en el Test 1 de la 1ª Evaluación, por los ítems 10 y 11, en el Test 2 de la 2ª Evaluación, y por los ítems 10, 11 y 12, en el Test 3 de la 3ª Evaluación. En función de las respuestas del sujeto, en el Test 1 la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0, en el Test 2 la puntuación máxima era de 2 y la

mínima de 0 y en el Test 3 la puntuación máxima era de 3 y la mínima de 0. En los Tests 2 y 3 la puntuación se obtenía por la suma simple de los ítems.

FACTOR INTERVALOS
(F7)

Hacía referencia a la capacidad del sujeto para interpretar intervalos de 2ª, 3ª y 6ª mayores y menores y 4ª, 5ª y 8ª justas de manera que pudiera apreciar el significado musical de los mismos y desarrollar el movimiento de los dedos dentro de las exigencias del nivel.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
ITEM 9	ITEM 12	ITEM 13

Este factor estaba formado solamente por un ítem en los tres tests correspondientes a las tres evaluaciones: en el Test 1, por el ítem 9; en el Test 2, por el ítem 12; y en el Test 3, por el ítem 13. En función de la respuesta del sujeto, la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0 en cada uno de los tests.

FACTOR ARTICULACIONES Y ATAQUES
(F8)

Esta variable se refería a la capacidad del sujeto para utilizar las articulaciones (picado y ligado), los ataques y los ritmos, dentro de las exigencias del nivel, de manera que fuera adquiriendo dominio y flexibilidad en los mismos.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
ITEM 10	ITEM 13	ITEM 14

Este factor estaba formado por un ítem en los tres tests correspondientes a las tres evaluaciones: en el Test 1, por el ítem 10; en el Test 2, por el ítem 13; y en el Test 3, por el ítem 14. En función de la respuesta del sujeto, la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0 en cada uno de los tests.

FACTOR TOCAR EN GRUPO
(F9)

Se refería a la capacidad del sujeto para tocar en grupo y habituarse a escuchar otros instrumentos y adaptarse armónicamente a un conjunto.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
	ITEM 14	ITEM 15

Este factor no se contempló en el Test 1 de la 1ª Evaluación porque el sujeto en ese momento todavía no tenía la suficiente preparación para poder tocar en grupo. En el caso del Test 2 de la 2ª Evaluación, estaba formado por el ítem 14, y en el Test 3 de la 3ª Evaluación, por el ítem 15. En función de la respuesta del sujeto, la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0 en cada uno de los Tests 2 y 3.

FACTOR INTERIORIZACIÓN DEL PULSO
(F10)

Hacía mención a la capacidad del sujeto para interiorizar el pulso de negra y el pulso de corchea de manera que le permitiera interpretar las figuras y los silencios correctamente.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
ITEM 11	ITEM 15	ITEM 16

Este factor estaba formado por un ítem en los tres tests correspondientes a las tres evaluaciones: en el Test 1, por el ítem 11; en el Test 2, por el ítem 15; y en el Test 3, por el ítem 16. En función de la respuesta del sujeto, la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0 en cada uno de los tests.

FACTOR VELOCIDAD
(F11)

Este factor hacía referencia a la capacidad del sujeto para interpretar ejercicios a velocidad moderada y ejercicios tanto a velocidad lenta como a velocidad rápida para ir adquiriendo dominio en la interpretación de los mismos y, también, interpretar piezas a velocidad lenta y piezas a velocidad rápida como medio para ir conociendo mejor el tempo y el carácter de las mismas.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
ITEM 12	ITEM 16	ITEM 17

Este factor estaba formado por el ítem 12, en el Test 1 de la 1ª Evaluación, por el ítem 16, en el Test 2 de la 2ª Evaluación, y por el ítem 17, en el Test 3 de la 3ª Evaluación. En función de la respuesta del sujeto, la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0 en cada uno de los tests.

FACTOR CONOCIMIENTO DE LA LITERATURA MUSICAL
(F12)

Este factor se refería a la capacidad del sujeto para conocer las diferentes épocas que abarca la literatura musical de manera elemental interpretando piezas breves, con arreglo a las exigencias del nivel, y realizando diversas audiciones audiovisuales.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
	ITEM 17	ITEM 18

Este factor tampoco se contempló en el Test 1 de la 1ª Evaluación porque el alumno en ese momento todavía no tenía la suficiente preparación para poder comprender los aspectos correspondientes a este factor. En el caso del Test 2 de la 2ª Evaluación, está formado el ítem 17, y en el Test 3 de la 3ª Evaluación, por el ítem 18. En función de la respuesta del sujeto, la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0 en cada uno de los Tests 2 y 3.

FACTOR PRIMERA VISTA
(F13)

Hacía referencia a la capacidad del sujeto para leer a primera vista y que ello le permitiera participar en un conjunto y tener acceso a un repertorio más amplio.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
ITEM 13	ITEM 18	ITEM 19

Este factor estaba formado por un ítem en los tres tests correspondientes a las tres evaluaciones: en el Test 1, por el ítem 13; en el Test 2, por el ítem 18; y en el Test

3, por el ítem 19. En función de la respuesta del sujeto, la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0 en cada uno de los tests.

FACTOR IMPROVISACIÓN
(F14)

Este factor hacía mención a la capacidad del sujeto para:

- a) Improvisar un motivo rítmico y otro melódico de 8 compases de duración cada uno con el compás de $\frac{2}{4}$, las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI, FA, SOL y LA,



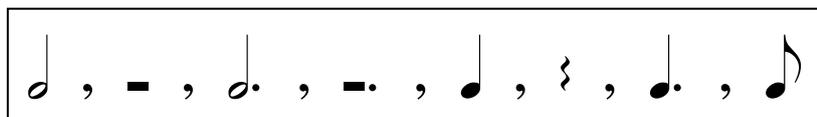
la figura de blanca, silencio de blanca, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea.



- b) Improvisar un motivo rítmico y otro melódico de 4 compases de duración cada uno con el compás de $\frac{3}{4}$, las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI, FA, SOL y LA,



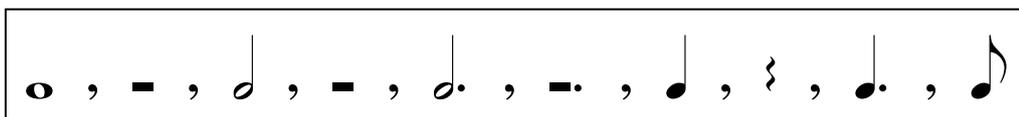
la figura de blanca, silencio de blanca, figura de blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea.



- c) Improvisar un motivo rítmico y otro melódico de 4 compases de duración cada uno con el compás de $\frac{4}{4}$, las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI, FA, SOL y LA,



la figura de redonda, el silencio de redonda, la figura de blanca, silencio de blanca, figura de blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea.



TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
ITEM 14	ITEM 19	ITEM 20
	ITEM 20	ITEM 21
		ITEM 22

Este factor estaba formado por el ítem 14, en el Test 1 de la 1ª Evaluación, por los ítems 19 y 20, en el Test 2 de la 2ª Evaluación, y por los ítems 20, 21 y 22 en el Test 3 de la 3ª Evaluación. En función de las respuestas del sujeto, la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0, en el caso del Test 1, en el caso del Test 2, la puntuación máxima era de 2 y la mínima de 0, y en el caso del Test 3, la puntuación máxima era de 3 y la mínima de 0. En los tests 2 y 3 la puntuación se obtenía por la suma simple de los ítems.

FACTOR MEMORIA
(F15)

Se refería a la capacidad del sujeto para interpretar los ejercicios y las piezas del repertorio de memoria con el fin de adquirir una mayor concentración en la interpretación.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
ITEM 15	ITEM 21	ITEM 23

Este factor estaba formado por el ítem 15, en el Test 1 de la 1ª Evaluación, el ítem 21, en el Test 2 de la 2ª Evaluación, y el ítem 23, en el Test 3 de la 3ª Evaluación. En función de la respuesta del sujeto, la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0 en cada uno de los tests.

FACTOR RESPIRACIÓN Y FRASEO
(F16)

Este factor se refería a la capacidad del sujeto para frasear adecuadamente y respirar siempre respetando el fraseo.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
ITEM 16	ITEM 22	ITEM 24

Este factor estaba formado por un ítem en cada uno de los tres tests correspondientes a las tres evaluaciones: en el Test 1, por el ítem 16; en el Test 2, por el ítem 22; y en el Test 3, por el ítem 24. En función de la respuesta del sujeto, la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0 en cada test.

FACTOR CONCENTRACIÓN
(F17)

Este factor hacía referencia a la capacidad del sujeto para apreciar el silencio como medio indispensable para la concentración.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
ITEM 17	ITEM 23	ITEM 25

Este factor estaba formado por un ítem en cada uno de los tres tests correspondientes a las tres evaluaciones: en el Test 1, por el ítem 17; en el Test 2, por el

ítem 23; y en el Test 3, por el ítem 25. En función de la respuesta del sujeto, la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0 en cada test.

FACTOR COMPRENSIÓN, INTERPRETACIÓN Y DISFRUTE DE LA MÚSICA
(F18)

Hacía mención a la capacidad del sujeto para tomar conciencia de la sensibilidad musical y estética que le permitiera comprender, interpretar y disfrutar la música.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
ITEM 18	ITEM 24	ITEM 26

Este factor estaba formado también por un ítem en cada uno de los tres tests correspondientes a las tres evaluaciones: en el Test 1, por el ítem 18; en el Test 2, por el ítem 24; y en el Test 3, por el ítem 26. En función de la respuesta del sujeto, la puntuación máxima era de 1 y la mínima de 0 en cada test.

FACTOR TOCAR EN PÚBLICO
(F19)

Este factor se refería a la capacidad del sujeto para tocar en público con la necesaria seguridad en sí mismo que le permitiera vivir la música como medio de comunicación.

TEST 1-1ª EVALUACIÓN	TEST 2-2ª EVALUACIÓN	TEST 3-3ª EVALUACIÓN
		ITEM 27

Este factor no se contempló ni en el Test 1 de la 1ª Evaluación ni en el Test 2 de la 2ª Evaluación porque el sujeto en ese momento todavía no tenía la suficiente preparación para poder tocar en público, que es a lo que se refiere este factor. En el caso del Test 3 de la 3ª Evaluación, estaba formado por el ítem 27. En función de la respuesta del sujeto, la puntuación máxima para este test era de 1 y la mínima de 0.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

5.1. INTRODUCCIÓN.

Dado que las muestras suelen ser pequeñas en estos contextos, se ha recurrido a estadísticas no paramétricas.

Para obtención de los resultados de las muestras independientes se ha utilizado la prueba U de Mann-Whitney.

En el análisis estadístico se ha utilizado el programa SPSS, versión 12.0, para Windows.

5.2. COMPARACIONES ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL.

5.2.1. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL EN EL TEST DEL PERFIL Y DE CONOCIMIENTOS PREVIOS (LÍNEA BASE).

Como ya dijimos en el capítulo correspondiente a la muestra, este test tenía dos partes. La primera parte, correspondiente a los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11, que ya presentamos en el mencionado capítulo de la muestra, iba destinada a conocer el perfil de los sujetos que participaron en la investigación a través de una serie de preguntas de tipo personal. La segunda parte, correspondiente a los ítems 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25, iba destinada a evaluar los conocimientos previos que poseyesen sobre música cada uno de los sujetos de los dos grupos que participaron en la investigación.

En este capítulo, analizaremos la segunda parte que es la que verdaderamente nos indica si existieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental antes de aplicar el programa de intervención.

- 1) Prueba estadística: Mann-Whitney prueba de U.
- 2) El "Rango Medio" (más alto) muestra qué grupo tiene una puntuación más alta.
- 3) El valor de significación (sign.) calculado es bilateral (dos colas).
- 4) Los valores de significación (alpha) mayores de 0,05 (5%) son considerados resultados estadísticamente NO significativos y no son mostrados.

Tabla 5.1. Comparación entre el grupo control y el grupo experimental en el Test del Perfil y de Conocimientos Previos

Variable	Grupo	N	Media*	Rango Medio	Valor U	Sign. (p)
TPCP_TOTAL	Control	37	0,00	39,66	641,50	--
	Experimental	38	1,00	36,38		

* La Media aritmética se ofrece únicamente a efectos informativos (no es utilizada para comprobar si las diferencias son estadísticamente significativas).

Interpretación de los resultados:

- a) El resultado que aquí se refleja ha sido como consecuencia de realizar la suma simple de los ítems 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 25 del test que son los que realmente evalúan los conocimientos previos de los sujetos. Del ítem 12 al 23 (ambos inclusive) se ha puntuado el "sí" con un 1 y el "no" con un 0. El ítem 24 se ha puntuado del 0 al 9, donde el 0 es el valor mínimo y 9 el valor máximo en la puntuación. Y el ítem 25 se ha puntuado del 0 al 10, donde el 0 es el valor mínimo y el 10 es el valor máximo en la puntuación.
- b) No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental en el Test del Perfil y de los Conocimientos Previos (línea base). Esto quiere decir que el punto de partida de los dos grupos es el mismo.

5.2.2. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL EN EL TEST 1 DE LA 1ª EVALUACIÓN.

- 1) Prueba estadística: Mann-Whitney prueba de U.
- 2) El "Rango Medio" (más alto) muestra qué grupo tiene una puntuación más alta.
- 3) El valor de significación (sign.) calculado es bilateral (dos colas).
- 4) Los valores de significación (alpha) mayores de 0,05 (5%) son considerados resultados estadísticamente NO significativos y no son mostrados.

Tabla 5.2. Comparación entre el grupo control y el grupo experimental en el Test 1

Variable	Grupo**	N	Media*	Rango Medio	Valor U	Sign. (p)
(T1_F1) Posición y Dominio del Cuerpo (1ª Evaluación)	Control	37	2,59	34,96	590,5	--
	Experimental	38	2,76	40,96		
(T1_F2) Respiración Abdomino-Diafragmática y Presión Abdominal (1ª Evaluación)	Control	37	0,27	32,14	486,0	0,007
	<u>Experimental</u>	38	0,58	43,71		
(T1_F3) Embocadura (1ª Evaluación)	Control	37	0,89	36,95	664,0	--
	Experimental	38	0,95	39,03		
(T1_F4) Conocimiento del Clarinete (1ª Evaluación)	Control	37	0,97	37,99	702,5	--
	Experimental	38	0,97	38,01		
(T1_F5) Sonido y Afinación (1ª Evaluación)	Control	37	0,70	33,85	549,5	0,016
	<u>Experimental</u>	38	0,92	42,04		
(T1_F6) Compás, Figuras y Notas (1ª Evaluación)	Control	37	0,76	34,88	587,5	--
	Experimental	38	0,92	41,04		
(T1_F7) Intervalos (1ª Evaluación)	Control	37	0,86	36,43	645,0	--
	Experimental	38	0,95	39,53		
(T1_F8) Articulaciones y Ataques (1ª Evaluación)	Control	37	0,62	33,81	548,0	0,032
	<u>Experimental</u>	38	0,84	42,08		
(T1_F9) Tocar en Grupo (1ª Evaluación)	Control	37	X	X	X	X
	Experimental	38				
(T1_F10) Interiorización del Pulso (1ª Evaluación)	Control	37	0,59	32,80	510,5	0,008
	<u>Experimental</u>	38	0,87	43,07		
(T1_F11) Velocidad (1ª Evaluación)	Control	37	0,68	33,84	549,0	0,021
	<u>Experimental</u>	38	0,89	42,05		

(T1_F12) Conocimiento de la Literatura Musical (1ª Evaluación)	Control Experimental	37 38	X	X	X	X
(T1_F13) Primera Vista (1ª Evaluación)	Control <u>Experimental</u>	37 38	0,49 0,92	29,74 46,04	397,5	<0,001
(T1_F14) Improvisación (1ª Evaluación)	Control <u>Experimental</u>	37 38	0,19 0,95	23,59 52,03	170,0	<0,001
(T1_F15) Memoria (1ª Evaluación)	Control <u>Experimental</u>	37 38	0,30 0,79	28,65 47,11	357,0	<0,001
(T1_F16) Respiración y Fraseo (1ª Evaluación)	Control <u>Experimental</u>	37 38	0,46 0,84	30,73 45,08	434,0	0,001
(T1_F17) Concentración (1ª Evaluación)	Control <u>Experimental</u>	37 38	0,43 0,89	29,22 46,55	378,0	<0,001
(T1_F18) Comprensión, Interpretación y Disfrute de la Música (1ª Evaluación)	Control <u>Experimental</u>	37 38	0,54 0,97	29,77 46,01	398,5	<0,001
(T1_F19) Tocar en Público (1ª Evaluación)	Control Experimental	37 38	X	X	X	X

* La Media aritmética se ofrece únicamente a efectos informativos (no es utilizada para comprobar si las diferencias son estadísticamente significativas).

** Se ha subrayado el grupo con puntuación más alta en el Rango Medio de manera que podamos ver en qué grupo existe una diferencia estadísticamente significativa.

Interpretación de los resultados:

- a) De los 19 factores existentes, los factores F9, F12 y F19 no fueron incluidos en la Test 1 por no considerarlos adecuados para la 1ª Evaluación. Por ello, en este Test incluimos 16 factores.
- b) De los 16 factores incluidos, se han encontrado 11 diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental.
- c) En los factores 2, 5, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17 y 18, las diferencias se encuentran a favor del grupo experimental ya que la puntuación es mayor. Esto quiere decir que, en 11 de los 16 factores, nuestro diseño curricular ha sido más eficaz que los diseños curriculares tradicionales.

d) No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los factores 1, 3, 4, 6 y 7. El hecho de que no se hayan encontrado diferencias estadísticamente significativas no quiere decir que los resultados no sean importantes. No obstante, hemos descubierto que en estos factores nuestro diseño curricular no ha sido más eficaz que los diseños curriculares tradicionales. En el caso de los factores 1, 3 y 4, creemos que podría ser atribuible al hecho de que la experiencia del propio profesor pudiera haber influido en el resultado de estos factores, sin que interviniese material didáctico alguno. En el caso de los factores 6 y 7, creemos que podría ser atribuible al hecho de que pudieran haber influido los conocimientos adquiridos por los sujetos en las clases de lenguaje musical, sin que interviniera tampoco ningún material didáctico.

5.2.3. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL EN EL TEST 2 DE LA 2ª EVALUACIÓN.

- 1) Prueba estadística: Mann-Whitney prueba de U.
- 2) El "Rango Medio" (más alto) muestra qué grupo tiene una puntuación más alta.
- 3) El valor de significación (sign.) calculado es bilateral (dos colas).
- 4) Los valores de significación (alpha) mayores de 0,05 (5%) son considerados resultados estadísticamente NO significativos y no son mostrados.

Tabla 5.3. Comparación entre el grupo control y el grupo experimental en el Test 2

Variable	Grupo**	N	Media*	Rango Medio	Valor U	Sign. (p)
(T2_F1) Posición y Dominio del Cuerpo (2ª Evaluación)	Control	37	2,70	34,32	567,0	0,019
	<u>Experimental</u>	38	2,95	41,58		
(T2_F2) Respiración Abdomino-Diafragmática y Presión Abdominal (2ª Evaluación)	Control	37	0,32	31,66	468,5	0,004
	<u>Experimental</u>	38	0,66	44,17		
(T2_F3) Embocadura (2ª Evaluación)	Control	37	0,81	34,91	588,5	0,023
	<u>Experimental</u>	38	0,97	41,01		
(T2_F4) Conocimiento del Clarinete (2ª Evaluación)	Control	37	1,00	29,55	390,5	<0,001
	<u>Experimental</u>	38	1,66	46,22		

Bases psicológicas y diseño curricular para el grado elemental de música.

(T2_F5) Sonido y Afinación (2ª Evaluación)	Control	37	1,54	34,49	573,0	--
	<u>Experimental</u>	38	1,79	41,42		
(T2_F6) Compás, Figuras y Notas (2ª Evaluación)	Control	37	1,35	31,12	448,5	0,001
	<u>Experimental</u>	38	1,87	44,70		
(T2_F7) Intervalos (2ª Evaluación)	Control	37	0,81	35,91	625,5	--
	<u>Experimental</u>	38	0,92	40,04		
(T2_F8) Articulaciones y Ataques (2ª Evaluación)	Control	37	0,76	34,38	569,0	0,020
	<u>Experimental</u>	38	0,95	41,53		
(T2_F9) Tocar en Grupo (2ª Evaluación)	Control	37	0,92	36,46	646,0	--
	<u>Experimental</u>	38	1,00	39,50		
(T2_F10) Interiorización del Pulso (2ª Evaluación)	Control	37	0,54	30,27	417,0	<0,001
	<u>Experimental</u>	38	0,95	45,53		
(T2_F11) Velocidad (2ª Evaluación)	Control	37	0,73	34,36	568,5	0,030
	<u>Experimental</u>	38	0,92	41,54		
(T2_F12) Conocimiento de la Literatura Musical (2ª Evaluación)	Control	37	0,92	36,96	664,5	--
	<u>Experimental</u>	38	0,97	39,01		
(T2_F13) Primera Vista (2ª Evaluación)	Control	37	0,30	27,65	320,0	<0,001
	<u>Experimental</u>	38	0,84	48,08		
(T2_F14) Improvisación (2ª Evaluación)	Control	37	0,57	27,89	329,0	<0,001
	<u>Experimental</u>	38	1,55	47,84		
(T2_F15) Memoria (2ª Evaluación)	Control	37	0,03	25,51	241,0	<0,001
	<u>Experimental</u>	38	0,68	50,16		
(T2_F16) Respiración y Fraseo (2ª Evaluación)	Control	37	0,46	29,23	378,5	<0,001
	<u>Experimental</u>	38	0,92	46,54		
(T2_F17) Concentración (2ª Evaluación)	Control	37	0,54	30,27	417,0	<0,001
	<u>Experimental</u>	38	0,95	45,53		
(T2_F18) Comprensión, Interpretación y Disfrute de la Música (2ª Evaluación)	Control	37	0,62	31,31	455,5	<0,001
	<u>Experimental</u>	38	0,97	44,51		
(T2_F19) Tocar en Público (2ª Evaluación)	Control	37	X	X	X	X
	<u>Experimental</u>	38				

* La Media aritmética se ofrece únicamente a efectos informativos (no es utilizada para comprobar si las diferencias son estadísticamente significativas).

** Se ha subrayado el grupo con puntuación más alta en el Rango Medio de manera que podamos ver en qué grupo existe una diferencia estadísticamente significativa.

Interpretación de los resultados:

- a) De los 19 factores existentes, el factor F19 no fue incluido en el Test 2 por no considerarlo adecuado en ese momento. Por ello, en este test incluimos 18 factores.
- b) De los 18 factores incluidos, se han encontrado 14 diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental.
- c) En los factores 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17 y 18, las diferencias se encuentran a favor del grupo experimental ya que la puntuación es mayor. Esto quiere decir que, en 14 de los 18 factores, nuestro diseño curricular ha sido más eficaz que los diseños curriculares tradicionales.
- d) No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el factor 5, 7, 9 y 12. El hecho de que no se hayan encontrado diferencias estadísticamente significativas no quiere decir que los resultados no sean importantes. No obstante, hemos descubierto que en estos factores nuestro diseño curricular no ha sido más eficaz que los diseños curriculares tradicionales. En el caso del factor 5, creemos que podría ser atribuible al hecho de que la práctica continua del instrumento por parte de los sujetos, interpretando cualquier partitura, influyera en el resultado de este factor, sin que interviniese el material didáctico que se hubiera utilizado. En el caso de los factores 7 y 12, creemos que podría ser atribuible al hecho de que influyesen los conocimientos adquiridos por los sujetos en las clases de lenguaje musical, sin que interviniera tampoco el material didáctico que se hubiera empleado. Por último, en el caso del factor 9, cabría la posibilidad de que fuese atribuible al hecho de que en estas edades a los sujetos les guste tocar el clarinete en su hogar con los compañeros del conservatorio de música, en este caso, tampoco hubiera influido el material didáctico que se hubiera empleado.

5.2.4. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EL GRUPO CONTROL Y EL GRUPO EXPERIMENTAL EN EL TEST 3 DE LA 3ª EVALUACIÓN.

- 1) Prueba estadística: Mann-Whitney prueba de U.
- 2) El "Rango Medio" (más alto) muestra qué grupo tiene una puntuación más alta.
- 3) El valor de significación (sign.) calculado es bilateral (dos colas).
- 4) Los valores de significación (alpha) mayores de 0,05 (5%) son considerados resultados estadísticamente NO significativos y no son mostrados.

Tabla 5.4. Comparación entre el grupo control y el grupo experimental en el Test 3

Variable	Grupo**	N	Media*	Rango Medio	Valor U	Sign. (p)
(T3_F1) Posición y Dominio del Cuerpo (3ª Evaluación)	Control	37	2,76	36,30	640,0	--
	Experimental	38	2,92	39,66		
(T3_F2) Respiración Abdomino-Diafragmática y Presión Abdominal (3ª Evaluación)	Control	37	0,35	29,18	376,5	<0,001
	Experimental	38	0,82	46,59		
(T3_F3) Embocadura (3ª Evaluación)	Control	37	0,86	36,93	663,5	--
	Experimental	38	0,92	39,04		
(T3_F4) Conocimiento del Clarinete (3ª Evaluación)	Control	37	1,14	29,62	393,0	<0,001
	Experimental	38	1,79	46,16		
(T3_F5) Sonido y Afinación (3ª Evaluación)	Control	37	1,49	33,68	543,0	0,038
	Experimental	38	1,76	42,21		
(T3_F6) Compás, Figuras y Notas (3ª Evaluación)	Control	37	1,46	27,65	320,0	<0,001
	Experimental	38	2,50	48,08		
(T3_F7) Intervalos (3ª Evaluación)	Control	37	0,59	32,30	492,0	0,003
	Experimental	38	0,89	43,55		
(T3_F8) Articulaciones y Ataques (3ª Evaluación)	Control	37	0,65	32,82	511,5	0,004
	Experimental	38	0,92	43,04		
(T3_F9) Tocar en Grupo (3ª Evaluación)	Control	37	0,35	29,18	376,5	<0,001
	Experimental	38	0,82	46,59		
(T3_F10) Interiorización del Pulso (3ª Evaluación)	Control	37	0,78	34,89	588,0	0,038
	Experimental	38	0,95	41,03		
(T3_F11) Velocidad (3ª Evaluación)	Control	37	0,30	28,65	357,0	<0,001
	Experimental	38	0,79	47,11		
(T3_F12) Conocimiento de la Literatura Musical (3ª Evaluación)	Control	37	0,08	25,04	223,5	<0,001
	Experimental	38	0,76	50,62		

(T3_F13) Primera Vista (3ª Evaluación)	Control	37	0,16	28,08	336,0	<0,001
	<u>Experimental</u>	38	0,68	47,66		
(T3_F14) Improvisación (3ª Evaluación)	Control	37	0,95	25,41	237,0	<0,001
	<u>Experimental</u>	38	2,63	50,26		
(T3_F15) Memoria (3ª Evaluación)	Control	37	0,05	27,03	297,0	<0,001
	<u>Experimental</u>	38	0,63	48,68		
(T3_F16) Respiración y Fraseo (3ª Evaluación)	Control	37	0,38	31,19	451,0	0,002
	<u>Experimental</u>	38	0,74	44,63		
(T3_F17) Concentración (3ª Evaluación)	Control	37	0,46	29,23	378,5	<0,001
	<u>Experimental</u>	38	0,92	46,54		
(T3_F18) Comprensión, Interpretación y Disfrute de la Música (3ª Evaluación)	Control	37	0,78	33,89	551,0	0,003
	<u>Experimental</u>	38	1,00	42,00		
(T3_F19) Tocar en Público (3ª Evaluación)	Control	37	0,68	33,84	549,0	0,021
	<u>Experimental</u>	38	0,89	42,05		

* La Media aritmética se ofrece únicamente a efectos informativos (no es utilizada para comprobar si las diferencias son estadísticamente significativas).

** Se ha subrayado el grupo con puntuación más alta en el Rango Medio de manera que podamos ver en qué grupo existe una diferencia estadísticamente significativa.

Interpretación de los resultados:

- a) Se han encontrado 17 diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental.
- b) En los factores 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19, las diferencias se encuentran a favor del grupo experimental ya que la puntuación es mayor. Esto quiere decir que, en 17 de los 19 factores, nuestro diseño curricular ha sido más eficaz que los diseños curriculares tradicionales.
- c) No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los factores 1 y 3. El hecho de que no se hayan encontrado diferencias estadísticamente significativas no quiere decir que los resultados no sean importantes. Sin embargo, hemos descubierto que en estos dos factores nuestro diseño curricular no ha sido más eficaz que los diseños

curriculares tradicionales. En ambos factores, creemos que podría ser atribuible a que la propia experiencia del profesor pudiera haber influido en el resultado de estos factores, sin que influyese el material didáctico que se hubiera empleado.

6. CONCLUSIONES FINALES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Como consecuencia de los resultados obtenidos, extraemos la conclusión de que el diseño curricular que presentamos ha sido más eficaz que los diseños tradicionales en cada una de las evaluaciones realizadas a los sujetos a través de cada uno de los tests 1, 2 y 3.

Los resultados obtenidos en el Test 1 de la 1ª Evaluación demuestran que nuestro diseño curricular ha sido más eficaz que los diseños curriculares tradicionales en 11 de los 16 factores evaluados. Además, hemos descubierto que en los 5 factores que no se han producido diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental, podría ser atribuible a una serie de circunstancias que nada tendrían que ver con el diseño curricular o material didáctico que se hubiera utilizado.

En el Test 2 de la 2ª Evaluación, los resultados obtenidos demuestran que nuestro diseño curricular ha sido más eficaz que los diseños curriculares tradicionales en 14 de los 18 factores evaluados. Además, también hemos descubierto que en los 4 factores que no se han producido diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, podría no ser atribuible al diseño curricular o materiales didácticos que se hubiera empleado sino a otra serie de circunstancias ajenas a los mismos.

En el Test 3 de la 3ª Evaluación, los resultados obtenidos demuestran que nuestro diseño curricular ha sido más eficaz que los diseños curriculares tradicionales en 17 de los 19 factores evaluados. Además, hemos descubierto también que en los 2 factores que no se han producido diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental, podría ser atribuible a otras circunstancias que tampoco tendrían que ver con el diseño curricular o material didáctico que se hubiera utilizado.

Puesto que en este tipo de enseñanza el tipo de evaluación que se emplea es la evaluación continua, se puede decir que con el Test 3 de la 3ª Evaluación se evaluó el primer curso de clarinete del grado elemental completo. Así, podemos concluir que

nuestro diseño curricular ha sido más eficaz en 17 de los 19 factores evaluados en el aprendizaje del clarinete en el primer curso del grado elemental.

Las mayores diferencias estadísticamente significativas en las que coinciden los tres tests se han producido en los factores 13, 14, 15 y 17. Esto es debido a que tradicionalmente estos factores no se han venido contemplando en el grado elemental de clarinete sino en el grado medio. Sin embargo, las características propias de estos factores y las de los alumnos del grado elemental no sólo permiten que se puedan aplicar en el grado elemental sino que son necesarios para la formación del aprendiz en ese grado.

La enseñanza y el aprendizaje de un instrumento musical es una actividad muy creativa y el grado elemental es el momento idóneo para que unos factores tan creativos como la primera vista, la improvisación, la memoria, etc., puedan ser aplicados en ese grado.

Ya que al finalizar el curso escolar ha habido dos factores lógicos en los que no se han producido diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, por las razones que ya hemos descrito anteriormente, podemos extraer la conclusión de que no se contemplen, en futuras líneas de investigación que podamos trazar sobre el aprendizaje del clarinete, las variables que han sido evaluadas con estos dos factores lógicos.

Por otro lado, consideramos que las restantes variables que han sido medidas por los correspondientes factores lógicos en los que se han producido diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, no sólo son útiles para futuras líneas de investigación que podamos emprender por nuestro lado sino que también es un referente importante para futuras investigaciones que se deseen realizar por parte de otros investigadores.

Como conclusión final, afirmamos que se ha cumplido la hipótesis que formulamos inicialmente ya que, al conseguirse la mayoría de los objetivos específicos, se ha conseguido el objetivo general planteado en esta tesis.

Una vez se ha cumplido la hipótesis formulada inicialmente, podríamos pensar, como futura línea de investigación, llevar a cabo otra investigación en los otros tres cursos correspondientes al grado elemental de clarinete.

Para finalizar, queremos decir que, aunque esta tesis y este diseño curricular se han llevado a cabo en un lugar concreto y en un momento determinado, basándonos en los resultados obtenidos, estamos convencidos de que puede ser utilizado en cualquier otro contexto educativo y geográfico. Al igual que sucede en nuestro país con la utilización y el empleo de diseños curriculares y materiales didácticos de otros autores, incluso, en idiomas distintos al español.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES, BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y LEGISLACIÓN.

7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES.

ANDRÉS, R. (1995). *Diccionario de instrumentos musicales: de Píndaro a J. S. Bach*. Barcelona, España. Bibliograf, S. A.

AUSUBEL, D. (1986): *Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo*. México. Editorial Trillas.

BOEREE, C. G. (1997, 2006). *Personality Theories. Erik Erikson, 1902 – 1994*. Consultado el 3 de julio de 2006. Disponible en <http://www.ship.edu/%7Ecgboeree/erikson.html>

COLECCIÓN LEGISLATIVA DE ESPAÑA, tomo LXXIII, págs. 256 a 305, recogido en "Historia de la educación en España", tomo II, De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868. Ministerio de Educación, Libros de Bolsillo de la Revista de Educación. Madrid, España, 1979. Consultado el día 30 de mayo de 2005. Disponible en http://www.personal.us.es/alporu/legislacion/ley9set1857_2.htm#cap2

ERIKSON, E. H. (1980). *Identity: Youth and crisis*. New York, EEUU. Norton.

FITTS, W. H. (1965). *A manual for the Tennessee Self-Concept Scale*. Nashville, Tennessee (EEUU). Counselor Recordings and Tests.

FUNDACIÓ CONSERVATORI LICEU (2005). Consultado el día 14 de mayo de 2006. Disponible en http://www.conservatori-liceu.es/wcast/conservatori/historia_7.htm

GARCÍA, J. A. y FERNÁNDEZ, F. (1994): *Juego y Psicomotricidad*. Madrid, España. CEPE.

GARDNER, H. (1982). *The arts and Human Development*. New York, USA. John Wiley.

KLOSÉ, H. E. (1974). *Método de clarinete*. Edición española del método para clarinete. Madrid, España. Editorial Música Moderna.

KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

LATORRE, A. (1995): *Proyecto Curricular y Bases Psicológicas del Grado Elemental*. 2ª parte: *Los aprendices en el Grado Elemental: características psicológicas*. Valencia. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència.

LATORRE, A. y SANFÉLIX, F. (1997): *El aprendiz de música: desarrollo musical en la infancia*. Madrid. Musicalis, S. A. *Música y Educación*, revista trimestral de pedagogía musical. Núm. 30, junio de 1997, pp. 43-62.

LÓPEZ-CHAVARRI ANDUJAR, E. (1979). *Cien Años de Historia del Conservatorio de Valencia*. Valencia, España. Conservatorio Superior de Música.

MURILLO, F. J., ARRIMADAS, I. y CALZÓN, J. (1997). *Sistemas Educativos Nacionales. España, 1997*. Madrid, España. Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Documentación e Investigación Educativa (CIDE), Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Consultado el día 24 agosto de 2004. Disponible en <http://www.campus-oei.org/quipu/espana/ESPA02.PDF>

PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. (1999): *Desarrollo psicológico y educación. I Psicología evolutiva*. Segunda Edición (2004). Madrid, España. Alianza Editorial, S. A.

PIAGET, J. (1973). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España. Editorial Seix Barral, SA

PIAGET, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. Barcelona, España. Editorial Ariel.

REY GARCÍA, E. (2000). *Historia del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*. México, D. F., México. Conservatorio Nacional de Música; UNAM; Fundación René Avilés Fabila, A.C. Conservatorianos, revista de información, reflexión y divulgación cultural, núm. 2, marzo-abril, 2000. Consultado el día 7 de febrero de 2006. Disponible en <http://www.conservatorianos.com.mx/2garciarey.htm>

RICE, F. P. (1997). *Desarrollo Humano: Estudio del Ciclo de la Vida*. Segunda edición. México. Prentice-Hall Hispanoamericana, S. A.

ROMERO, A. (1845-1868). *Método completo para clarinete*. Nueva edición en cuatro partes y un apéndice totalmente reformada y cuidadosamente revisada y adaptada al sistema Boehm y a la técnica moderna por Julián Menéndez. Madrid, España, 1958-1959. Unión Musical Española Editores.

ROSS, M. (1984): *The Aesthetic Impulse*. Oxford, Great Britain. Pergamon Press.

SALDONI, B. (1868-1881). *Diccionario Biográfico-Bibliográfico de Efemérides de Músicos Españoles*. Edición facsímil de la primera edición, preparada por Jacinto Torres. Madrid, España, 1986. Centro de Documentación Musical, Ministerio de Cultura.

SLOBODA, J. A. (1985): *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Edición del año 2005. Oxford, Great Britain. Oxford University Press.

SOPEÑA IBÁÑEZ, F. (1967): *Historia Crítica del Conservatorio de Madrid*. Madrid, España. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Bellas Artes.

STAMBACK, M. (1979). *Tono y Psicomotricidad*. Madrid, España. Editorial Pablo del Río.

SWANWICK, K. y TILLMAN, J. (1986): *The sequence of musical development*. *British Journal of Music Education*, 3 (3), p. 305-339. Cambridge, Great Britain. Cambridge University Press.

SWANWICK, K. (1991): *Música, pensamiento y educación*. Madrid, España. Ediciones Morata, S.A.

TRIANES, M. V., y GALLARDO, J. A., coordinadores (1998). *Psicología de la educación y del desarrollo*. Madrid, España. Ediciones Pirámide, S.A. (Grupo Anaya).

TURINA, J. L. (1994). *El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático*. Madrid, España. Revista: *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, Editorial Complutense. Extraído el día 4 de enero de 2004 de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS9494110087A.PDF>

VERCHER GRAU, J. (1983). *El Clarinete*. Gandía, Valencia, España.

WESTON, P. (1971). *Clarinet Virtuosi of the Past*. London, Great Britain. Fentone Music Limited.

WESTON, P. (1976). *The Clarinetist's Companion*. London, Great Britain. Fentone Music Limited.

WESTON, P. (1977). *More Clarinet Virtuosi of the Past*. London, Great Britain. Fentone Music Limited.

7.2. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

ACADEMIA DE CIENCIAS LUVENTICUS (2003-2006). Consultado el 25 de julio de 2006. Disponible en <http://www.luventicus.org/mapas/europa.html>

ACADEMIA DE CIENCIAS LUVENTICU (2003-2006). Consultado el 25 de julio de 2006. Disponible en <http://www.luventicus.org/mapas/espana.html>

BEN-TOVIM, A. y BOYD, D. (1990). *The right instrument for your child*. London, Great Britain. Victor Gollancz Ltd.

BONETTI, R. (1984, 1991). *Enjoy Playing the Clarinet*. Oxford, Great Britain. Segunda edición. Oxford University Press.

BRYMER, J. (1978). *Clarinet*. Edición de 1990. London, Great Britain. Kahn & Averill.

CEBRIÁ P., ORTEGA, R. J. y FERNÁNDEZ, J. E. (1996): *La clase colectiva. Fundamentos básicos para su programación, su orientación y su evaluación*. Madrid, España. Mundimúsica, S. L. Ediciones Musicales.

COSO, J. A. (1992). *Tocar un instrumento*. Madrid, España. Editorial Música Mundana.

DANGAIN, G. (1978). *A propos de... la clarinette*. Paris, France. Editions Billaudot.

DANGAIN, G. (1992). *L'ABC du Jeune Clarinettiste*. 1^{er} et 2^e volume. Paris, France. Gérard Billaudot Éditeur.

DAVIES, J., y HARRIS, P. (1985): *Essential Clarinet Technique*. London. Faber Music Limited.

DRAPER, G. (1962). *Introduction to the Clarinet*. Oxford, Great Britain. Oxford University Press.

ELLIOTT, K. (1997). *The Fun Factory Clarinet Book*. London, Great Britain. Boosey & Hawkes Music Publishers Limited.

GARCÉS, A. (1991). *Primer Libro del Clarinetista: Técnica, Práctica y Estética*. Madrid, España. Mundimúsica, S. A.

GARDNER, R. C. (2003): *Estadística para Psicología Usando SPSS para Windows*. Traducción realizada por Roberto Escalona García. México. Pearson Educación.

HARRIS, P. (1981). *The Cambridge Clarinet Tutor*. Cambridge, Great Britain. Cambridge University Press.

HARRIS, P. (1998). *Clarinet Basics*. London, Great Britain. Faber Music Ltd.
(Es un método para el grado elemental de clarinete).

LACRUZ, C., PUCHOL, V. y BOU, J. J. (1995). *Aprende con el clarinete*. Valencia, España. Rivera Editores.

LAWSON, C. (1995). *The Cambridge Companion to the Clarinet*. London, Great Britain. Cambridge University Press.

LEÓN, O. G. y MONTERO, I. (1997): *Diseño de Investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Segunda edición. Aravaca, Madrid, España. McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U.

LIEBERMAN, J. L. (1991). *You are your instrument*. New York, USA. Huiksi Music.

LOANE, C. y DUCKETT, R. (1991). *Team Woodwind: Clarinet*. Essex, Great Britain. International Music Publications.

LYONS, G. (1983). *The liveliest way to take up the clarinet*. Book 1 and 2. London, Great Britain. Chester Music.

MAGNANI, A. (1948). *Método completo para clarinete*. Volumen 1 y 2. París, Francia. Alphonse Leduc Éditions Musicales.

MARIÑO, L. (1994). *Reflexiones sobre la "enseñanza instrumental"*. Madrid. Musicalis, S.A. Música y Educación, revista trimestral de pedagogía musical. Núm. 20, diciembre de 2004, pp. 35-50.

PEÑARROCHA AGUSTÍ, J. V. y SANZ HERMIDA, J. (1991). *Método de Clarinete. Curso de iniciación*. Madrid, España. Editorial Música Moderna.

PÉREZ PLANELLS, J. V. (1994). *Mi primer libro de clarinete*. La Coruña, España. Editor, el propio autor. Distribuye, CAL instrumentos musicales.

RAE, J. (1995). *Introducing the Clarinet*. London, Great Britain. Universal Edition Ltd.

RICE, A. R. (1992). *The Baroque Clarinet*. Oxford, Great Britain. Clarendon Press.

RICKARD, G. y COX, H. (1988). *Sing, Clap and Play Clarinet. Book 1 and 2*. London, Great Britain. Oxford University Press.

RICKARD, G. y COX, H. (1992). *Listen and Play Clarinet*. Melbourne, Australia. Allans Publishing Pty. Limited.

RUTLAND, J. (1988). *Abracadabra Clarinet. The way to learn through songs and tunes*. London, Great Britain. A & C Black (Publishers) Ltd.

SCOTT, A. (1992). *Progressive Clarinet Method for Beginners*. Adelaide, Australia. Koala Publications.

STEIN, K. (1958). *The Art of Clarinet Playing*. Secaucus, New Jersey, USA. Summy-Birchard Inc.

THURSTON, F. (1956). *Clarinet Technique*. Oxford, Great Britain. Cuarta edición, 1985. Oxford University Press.

VILLA-ROJO, J. (1995). *El Clarinete. Iniciación y preparatorio*. Madrid, España. Real Musical.

WASTALL, P. (1979). *Learn as you play the clarinet*. London, Great Britain. Nueva edición revisada y corregida, 1983. Boosey & Hawkes Music Publishers Limited.

WASTALL, P. (1992). *Practice Sessions: Clarinet*. London, Great Britain. Boosey & Hawkes Music Publishers Limited.

7.3. LEGISLACIÓN.

Ley de Instrucción Pública de 9 septiembre de 1857 (Ley Moyano). Colección Legislativa de España, tomo LXXIII, págs. 256 a 305, recogido en "Historia de la educación en España", tomo II, de las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868. Ministerio de Educación, Libros de Bolsillo de la Revista de Educación. Madrid, 1979.

Extraído el día 18 de junio de 2005 de

http://www.personal.us.es/alporu/legislacion/ley9set1857_2.htm#cap2

Real Decreto de 25 de agosto de 1917 (Gaceta de Madrid número 242, de 30 de agosto de 1917).

Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de Conservatorios de Música y Declamación (BOE de 4 de julio de 1942).

Decreto de 26 de enero de 1944 por el que se crea en Barcelona un Conservatorio Superior de Música y Declamación (BOE de 16 de febrero de 1944).

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de Conservatorios de Música (BOE número 254, de 24 de octubre de 1966).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (BOE número 187, de 6 de agosto de 1970).

Real Decreto 1194/1982, de 28 de mayo, por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los Conservatorios de Música (BOE número 141, de 14 de junio de 1982).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE número 159, de 4 de julio de 1985).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE número 238, de 4 de octubre de 1990).

Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música (BOE número 206, de 27 de agosto de 1992).

Orden de 28 de agosto de 1992 por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados.

Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio, por el que se establecen las equivalencias entre los títulos de Música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los establecidos en dicha Ley (BOE número 189, de 9 de agosto de 1994).

Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106, de 4 de mayo de 2006).

8. ANEXOS.

Los Anexos I al VIII, ambos inclusive, corresponden a los materiales didácticos que configuran el diseño curricular que hemos elaborado para el grado elemental de música en la especialidad de clarinete.

Los Anexos I y II corresponden a los materiales didácticos que hemos empleado en la investigación y se presentan íntegramente. Estos materiales, por cuestiones puramente operativas, tuvieron que ser publicados en el año 2000 ya que tenían que ser utilizados por los alumnos y los profesores que participaron en el grupo experimental.

Los Anexos III al VIII, ambos inclusive, corresponden al resto de los materiales didácticos que configuran el diseño curricular y no han sido publicados todavía. De ellos, por razones de espacio, solamente hemos incluido el índice de cada Guía Didáctica para el Profesor y el índice, denominado “contenido”, de cada Libro del Alumno.

Por otro lado, como la investigación se llevó a cabo durante los cursos escolares 2001-2002 y 2002-2003, y las cartas informativas dirigidas a los profesores eran idénticas pero cambiando únicamente la fecha del curso escolar, para evitar duplicar anexos innecesariamente, se han incluido como Anexos IX, X, XIV, XVII y XX solamente las cartas con la fecha del curso escolar 2001-2002 de manera que sirvan como modelo para los dos cursos escolares.

ANEXO I:

**TOCA EL CLARINETE CON CLAR Y NETE, LIBRO DEL ALUMNO,
LIBRO 1 (portada, 92 páginas. contraportada y CD).**

**Indicamos la referencia bibliográfica de este libro ya que se encuentra editado y no
puede ser incluido en esta edición:**

LOZANO, J. y LATORRE, Á. (2000): *Toca el Clarinete con Clar y Nete, Libro del Alumno, Libro 1*. Albacete, España. Editor, José Lozano Rodríguez. Distribuye, Enclave Creativa Ediciones, C/ Salasierra, 6, local, 28026 Madrid, Tfno.: 914600099, Fax: 914600082, e-mail: info@enclavecreativa.com, web: www.enclavecreativa.com

Depósito Legal: AB-320-2000

I.S.B.N. de la obra completa: 84-931628-0-9

I.S.B.N. del Libro 1: 84-931628-1-7

ANEXO II:

TOCA EL CLARINETE CON CLAR Y NETE, GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR, LIBRO 1 (portada, 92 páginas, contraportada, 18 fichas rítmicas, 18 fichas melódicas y 18 rompecabezas musicales).

Indicamos la referencia bibliográfica de este libro ya que se encuentra editado y no puede ser incluido en esta edición:

LOZANO, J. y LATORRE, Á. (2000): *Toca el Clarinete con Clar y Nete, Guía Didáctica para el Profesor, Libro 1*. Albacete, España. Editor, José Lozano Rodríguez. Distribuye, Enclave Creativa Ediciones, C/ Salasierra, 6, local, 28026 Madrid, Tfno.: 914600099, Fax: 914600082, e-mail: info@enclavecreativa.com, web: www.enclavecreativa.com

Depósito Legal: AB-397-2000

I.S.B.N. de la obra completa: 84-931628-2-5

I.S.B.N. del Libro 1: 84-931628-3-3

ANEXO III:

**TOCA EL CLARINETE CON CLAR Y NETE, LIBRO DEL ALUMNO,
LIBRO 2 (contenido).**

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Página 8

LECCIÓN 1

Página 14

Repetición del compás anterior $\frac{1}{2}$	16
ACTIVIDADES	17

LECCIÓN 2

Página 18

La Nota FA 	18
ACTIVIDADES	21

LECCIÓN 3

Página 22

La Nota MI 	22
ACTIVIDADES	25

LECCIÓN 4

Página 26

El <i>tempo Allegro</i> y <i>Lento</i>	26
ACTIVIDADES	29

LECCIÓN 5

Página 30

Los matices de <i>f</i> (<i>forte</i>) y <i>p</i> (<i>piano</i>)	30
ACTIVIDADES	33

LECCIÓN 6

Página 34

El silencio de corchea	34
El contratiempo	35
ACTIVIDADES	37

LECCIÓN 7

Página 38

La semicorchea	38
La corchea con puntillo	39
ACTIVIDADES	41

LECCIÓN 8

Página 42

Las alteraciones: el sostenido y el bemol	42
La nota FA # 	42
La nota FA # 	43
Las alteraciones accidentales	43
La armadura	44
ACTIVIDADES	45

LECCIÓN 9

Página 46

Escala de Sol mayor	46
Arpeggio de Sol mayor	47
La tonalidad de Sol mayor. La tónica dentro de la tonalidad	47
ACTIVIDADES	49

LECCIÓN 10 Página 50

La nota SI 	50
La nota SI 	50
Escala y arpeggio de Fa mayor	51
La tonalidad de Fa mayor. La tónica dentro de la tonalidad	51
ACTIVIDADES	53

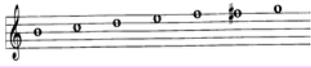
LECCIÓN 11 Página 54

La anacrusa	54
El natural	55
ACTIVIDADES	57

LECCIÓN 12 Página 58

Las articulaciones: el <i>staccato</i>	58
Las síncopas: la síncopa larga y la síncopa corta	59
ACTIVIDADES	61

LECCIÓN 13 Página 62

La llave nº 12	62
Las notas SI, DO, RE, MI, FA, FA # Y SOL 	62
ACTIVIDADES	65

LECCIÓN 14 Página 66

El <i>tempo Moderato</i>	66
El matiz <i>mf</i> (<i>mezzoforte</i>)	67
Los compases de silencio	68
ACTIVIDADES	69

LECCIÓN 15 Página 70

Los signos de acentuación: el <i>tenuto</i> y el acento horizontal	70
ACTIVIDADES	73

LECCIÓN 16 Página 74

La casilla de 1ª y 2ª vez	74
<i>Da Capo</i> (D.C.) <i>al Fine</i>	75
<i>Dal Segno</i> (D.S.)  <i>al Fine</i>	76
<i>Da Capo</i> (D.C.) <i>al Coda</i> 	76
<i>Dal Segno</i> (D.S.)  <i>al Coda</i> 	76
ACTIVIDADES	77

LECCIÓN 17 Página 78

El cambio del registro de "garganta" al registro medio y viceversa	78
ACTIVIDADES	81

LECCIÓN 18 Página 82

La escala y el arpeggio de Fa mayor en dos octavas	82
La escala y el arpeggio de Sol mayor en dos octavas	82
La escala y el arpeggio de Do mayor en una octava	82
ACTIVIDADES	85

¿RECUERDAS? Página 86

ANEXO IV:

**TOCA EL CLARINETE CON CLAR Y NETE, GUÍA DIDÁCTICA PARA EL
PROFESOR, LIBRO 2 (índice).**

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
1ª PARTE.....	9
I. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE LOS ALUMNOS DEL GRADO ELEMENTAL DE MÚSICA.....	10
II. OBJETIVOS GENERALES DEL GRADO ELEMENTAL DE MÚSICA DEL CURRÍCULO OFICIAL.....	14
III. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL GRADO ELEMENTAL DE CLARINETE.....	15
IV. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL GRADO ELEMENTAL DE CLARINETE.....	16
V. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DEL GRADO ELEMENTAL DE MÚSICA.....	17
VI. CRITERIOS ESPECÍFICOS DE EVALUACIÓN DEL GRADO ELEMENTAL DE CLARINETE.....	19
VII. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL SEGUNDO CURSO DE CLARINETE.....	20
VIII. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL SEGUNDO CURSO DE CLARINETE.....	22
VIII.1. DESCUBRIMIENTO DEL PROPIO CUERPO.....	22
VIII.1.1. EL CUERPO EN MOVIMIENTO.....	22
VIII.1.2. LA RELAJACIÓN MUSCULAR.....	22
VIII.1.3. LA RESPIRACIÓN CORPORAL.....	23
VIII.2. CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE MUSICAL APLICADO AL CLARINETE.....	23
VIII.2.1. CARACTERÍSTICAS DEL SONIDO DEL CLARINETE.....	23
VIII.2.2. ELEMENTOS Y TIPOS DE GRAFÍA.....	24
VIII.2.3. FORMAS MUSICALES Y SUS COMPONENTES.....	24
VIII.3. TOCAR EL CLARINETE.....	24
VIII.3.1. EL SONIDO COMO MARCO.....	24
VIII.3.2. LA HABILIDAD TÉCNICA.....	25
VIII.4. LA INTERPRETACIÓN DE LA MÚSICA.....	26
VIII.4.1. LA MÚSICA COMO COMUNICACIÓN.....	26
VIII.4.2. LA EXPRESIÓN INSTRUMENTAL.....	26
IX. METODOLOGÍA DIDÁCTICA DEL SEGUNDO CURSO DE CLARINETE.....	28
X. CRITERIOS ESPECÍFICOS DE EVALUACIÓN DEL SEGUNDO CURSO DE CLARINETE.....	30

2ª PARTE.....	33
XI. OBJETIVOS, CONTENIDOS, ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL LIBRO 2.....	34
XI.1. PRIMER TRIMESTRE (PRESENTACIÓN Y DE LA LECCIÓN 1 A LA 6, AMBAS INCLUSIVE).....	34
PRESENTACIÓN.....	43
LECCIÓN 1.....	44
LECCIÓN 2.....	46
LECCIÓN 3.....	48
LECCIÓN 4.....	50
LECCIÓN 5.....	51
LECCIÓN 6.....	52
XI.2. SEGUNDO TRIMESTRE (DE LA LECCIÓN 7 A LA 12, AMBAS INCLUSIVE).....	54
LECCIÓN 7.....	64
LECCIÓN 8.....	66
LECCIÓN 9.....	68
LECCIÓN 10.....	70
LECCIÓN 11.....	72
LECCIÓN 12.....	74
XI.3. TERCER TRIMESTRE (DE LA LECCIÓN 13 A LA 18, AMBAS INCLUSIVE, Y ¿RECUERDAS?).....	76
LECCIÓN 13.....	86
LECCIÓN 14.....	88
LECCIÓN 15.....	90
LECCIÓN 16.....	92
LECCIÓN 17.....	94
LECCIÓN 18.....	96
¿RECUERDAS?	97
BIBLIOGRAFÍA.....	99

ANEXO V:

**TOCA EL CLARINETE CON CLAR Y NETE, LIBRO DEL ALUMNO,
LIBRO 3 (contenido).**

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Página 8

LECCIÓN 1

Página 14

Repaso del Libro 2 14
ACTIVIDADES 17

LECCIÓN 2

Página 18

Los matices de *ff* (*fortissimo*)
y *pp* (*pianissimo*) 18
ACTIVIDADES 21

LECCIÓN 3

Página 22

La Agógica: *accelerando*,
ritardando, *rallentando* y *in*
tempo 22
ACTIVIDADES 25

LECCIÓN 4

Página 26

El *tempo* *Andante*, *Adagio* y
Presto 26
ACTIVIDADES 29

LECCIÓN 5

Página 30

La nota Mi \flat  30
La nota Mi \flat  30
Escala y arpeggio de Si \flat mayor 31
La tonalidad de Si \flat mayor 31
ACTIVIDADES 33

LECCIÓN 6

Página 34

La nota Do \sharp  34
La nota Do \sharp  34
Escala y arpeggio de Re mayor 35
La tonalidad de Re mayor 35
ACTIVIDADES 37

LECCIÓN 7

Página 38

El compás de $\frac{3}{8}$ 38
ACTIVIDADES 41

LECCIÓN 8

Página 42

El compás de $\frac{6}{8}$ 42
ACTIVIDADES 45

LECCIÓN 9	Página 46
La nota La 	46
ACTIVIDADES	49

LECCIÓN 10	Página 50
La nota SI 	50
ACTIVIDADES	53

LECCIÓN 11	Página 54
La nota Do 	54
ACTIVIDADES	57

LECCIÓN 12	Página 58
El tresillo de corchea	58
ACTIVIDADES	61

LECCIÓN 13	Página 62
El compás de $\frac{2}{2}$	62
ACTIVIDADES	65

LECCIÓN 14	Página 66
El tresillo de negra	66
ACTIVIDADES	69

LECCIÓN 15	Página 70
La nota La \flat 	70
La nota La \flat 	70
La nota La \flat 	71
Escala y arpeggio de Mi \flat mayor	71
Tonalidad de Mi \flat mayor	71
ACTIVIDADES	73

LECCIÓN 16	Página 74
Enarmonía: La \flat y Sol \sharp	74
Escala y arpeggio de La mayor	75
Tonalidad de La mayor	75
ACTIVIDADES	77

LECCIÓN 17	Página 78
Escala y arpeggio de Si \flat mayor	78
Escala y arpeggio de Re mayor	78
Escala y arpeggio de Mi \flat mayor	79
Escala y arpeggio de La mayor	79
ACTIVIDADES	81

LECCIÓN 18	Página 82
Piezas musicales	82
ACTIVIDADES	85

¿RECUERDAS?	Página 86
--------------------	------------------

ANEXO VI:

**TOCA EL CLARINETE CON CLAR Y NETE, GUÍA DIDÁCTICA PARA EL
PROFESOR, LIBRO 3 (índice).**

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
1ª PARTE.....	9
I. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE LOS ALUMNOS DEL GRADO ELEMENTAL DE MÚSICA.....	10
II. OBJETIVOS GENERALES DEL GRADO ELEMENTAL DE MÚSICA DEL CURRÍCULO OFICIAL.....	14
III. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL GRADO ELEMENTAL DE CLARINETE.....	15
IV. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL GRADO ELEMENTAL DE CLARINETE.....	16
V. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DEL GRADO ELEMENTAL DE MÚSICA.....	17
VI. CRITERIOS ESPECÍFICOS DE EVALUACIÓN DEL GRADO ELEMENTAL DE CLARINETE.....	19
VII. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL TERCER CURSO DE CLARINETE.....	20
VIII. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL TERCER CURSO DE CLARINETE.....	22
VIII.1. DESCUBRIMIENTO DEL PROPIO CUERPO.....	22
VIII.1.1. EL CUERPO EN MOVIMIENTO.....	22
VIII.1.2. LA RELAJACIÓN MUSCULAR.....	22
VIII.1.3. LA RESPIRACIÓN CORPORAL.....	23
VIII.2. CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE MUSICAL APLICADO AL CLARINETE.....	23
VIII.2.1. CARACTERÍSTICAS DEL SONIDO DEL CLARINETE.....	23
VIII.2.2. ELEMENTOS Y TIPOS DE GRAFÍA.....	24
VIII.2.3. FORMAS MUSICALES Y SUS COMPONENTES.....	24
VIII.3. TOCAR EL CLARINETE.....	24
VIII.3.1. EL SONIDO COMO MARCO.....	24
VIII.3.2. LA HABILIDAD TÉCNICA.....	25
VIII.4. LA INTERPRETACIÓN DE LA MÚSICA.....	26
VIII.4.1. LA MÚSICA COMO COMUNICACIÓN.....	26
VIII.4.2. LA EXPRESIÓN INSTRUMENTAL.....	26
IX. METODOLOGÍA DIDÁCTICA DEL TERCER CURSO DE CLARINETE.....	28
X. CRITERIOS ESPECÍFICOS DE EVALUACIÓN DEL TERCER CURSO DE CLARINETE.....	30

2ª PARTE.....	33
XI. OBJETIVOS, CONTENIDOS, ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL LIBRO 3.....	34
XI.1. PRIMER TRIMESTRE (PRESENTACIÓN Y DE LA LECCIÓN 1 A LA 6, AMBAS INCLUSIVE).....	34
PRESENTACIÓN.....	43
LECCIÓN 1.....	44
LECCIÓN 2.....	46
LECCIÓN 3.....	48
LECCIÓN 4.....	50
LECCIÓN 5.....	51
LECCIÓN 6.....	52
XI.2. SEGUNDO TRIMESTRE (DE LA LECCIÓN 7 A LA 12, AMBAS INCLUSIVE).....	54
LECCIÓN 7.....	64
LECCIÓN 8.....	66
LECCIÓN 9.....	68
LECCIÓN 10.....	70
LECCIÓN 11.....	72
LECCIÓN 12.....	74
XI.3. TERCER TRIMESTRE (DE LA LECCIÓN 13 A LA 18, AMBAS INCLUSIVE, Y ¿RECUERDAS?).....	76
LECCIÓN 13.....	86
LECCIÓN 14.....	88
LECCIÓN 15.....	90
LECCIÓN 16.....	92
LECCIÓN 17.....	94
LECCIÓN 18.....	95
¿RECUERDAS?	96
BIBLIOGRAFÍA.....	97

ANEXO VII:

**TOCA EL CLARINETE CON CLAR Y NETE, LIBRO DEL ALUMNO,
LIBRO 4 (contenido).**

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Página 8

LECCIÓN 1	Página 14
Repaso del libro 3	16
ACTIVIDADES	17

LECCIÓN 2	Página 18
La nota Do # 	18
El compás de $\frac{9}{8}$	19
ACTIVIDADES	21

LECCIÓN 3	Página 22
La Dinámica: <i>crescendo</i> , <i>decrescendo</i> , <i>diminuendo</i>	22
ACTIVIDADES	25

LECCIÓN 4	Página 26
El <i>tempo</i> <i>Largo</i> , <i>Allegretto</i> y <i>Vivace</i>	26
ACTIVIDADES	29

LECCIÓN 5	Página 30
El compás de $\frac{12}{8}$	30
ACTIVIDADES	33

LECCIÓN 6	Página 34
La nota Re 	34
La nota Re # 	35
ACTIVIDADES	37

LECCIÓN 7	Página 38
La nota Mi 	38
ACTIVIDADES	41

LECCIÓN 8	Página 42
La nota Fa 	42
ACTIVIDADES	45

LECCIÓN 9	Página 46
El matiz de <i>mp</i> (<i>mezzopiano</i>)	46
La Dinámica: los reguladores	46
ACTIVIDADES	49

LECCIÓN 10	Página 50
Indicaciones de carácter y expresión: <i>dolce</i> , <i>triste</i> , <i>grazioso</i> , <i>espressivo</i> , <i>cantabile</i>	50
ACTIVIDADES	53

LECCIÓN 11	Página 54
Escala y arpeggio de La ^b mayor	54
La tonalidad de La ^b mayor	54
ACTIVIDADES	57

LECCIÓN 12	Página 58
Escala y arpeggio de Mi mayor	58
La tonalidad de Mi mayor	58
ACTIVIDADES	61

LECCIÓN 13	Página 62
Signos de Acentuación: tenuto, acento horizontal, acento vertical, sforzato y fortepiano	62
ACTIVIDADES	65

LECCIÓN 14	Página 66
La Escala Cromática	66
ACTIVIDADES	69

LECCIÓN 15	Página 70
Repaso de todas las escalas y arpeggios mayores hasta cuatro alteraciones en la armadura	70
ACTIVIDADES	73

LECCIÓN 16	Página 74
Escalas menores armónicas, melódicas y dóricas hasta dos alteraciones en la armadura	74
Arpeggios menores hasta dos alteraciones en la armadura	75
ACTIVIDADES	77

LECCIÓN 17	Página 78
Escalas menores armónicas, melódicas y dóricas con tres y cuatro alteraciones en la armadura	78
Arpeggios menores con tres y cuatro alteraciones en la armadura	79
ACTIVIDADES	81

LECCIÓN 18	Página 82
Piezas musicales	82
ACTIVIDADES	85

¿RECUERDAS?	Página 86
--------------------	------------------

ANEXO VIII:

**TOCA EL CLARINETE CON CLAR Y NETE, GUÍA DIDÁCTICA PARA EL
PROFESOR, LIBRO 4 (índice).**

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
1ª PARTE.....	9
I. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE LOS ALUMNOS DEL GRADO ELEMENTAL DE MÚSICA.....	10
II. OBJETIVOS GENERALES DEL GRADO ELEMENTAL DE MÚSICA DEL CURRÍCULO OFICIAL.....	14
III. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL GRADO ELEMENTAL DE CLARINETE.....	15
IV. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL GRADO ELEMENTAL DE CLARINETE.....	16
V. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DEL GRADO ELEMENTAL DE MÚSICA.....	17
VI. CRITERIOS ESPECÍFICOS DE EVALUACIÓN DEL GRADO ELEMENTAL DE CLARINETE.....	19
VII. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL CUARTO CURSO DE CLARINETE.....	20
VIII. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL CUARTO CURSO DE CLARINETE.....	22
VIII.1. DESCUBRIMIENTO DEL PROPIO CUERPO.....	22
VIII.1.1. EL CUERPO EN MOVIMIENTO.....	22
VIII.1.2. LA RELAJACIÓN MUSCULAR.....	22
VIII.1.3. LA RESPIRACIÓN CORPORAL.....	23
VIII.2. CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE MUSICAL APLICADO AL CLARINETE.....	23
VIII.2.1. CARACTERÍSTICAS DEL SONIDO DEL CLARINETE.....	23
VIII.2.2. ELEMENTOS Y TIPOS DE GRAFÍA.....	24
VIII.2.3. FORMAS MUSICALES Y SUS COMPONENTES.....	24
VIII.3. TOCAR EL CLARINETE.....	24
VIII.3.1. EL SONIDO COMO MARCO.....	24
VIII.3.2. LA HABILIDAD TÉCNICA.....	25
VIII.4. LA INTERPRETACIÓN DE LA MÚSICA.....	26
VIII.4.1. LA MÚSICA COMO COMUNICACIÓN.....	26
VIII.4.2. LA EXPRESIÓN INSTRUMENTAL.....	26
IX. METODOLOGÍA DIDÁCTICA DEL CUARTO CURSO DE CLARINETE.....	28
X. CRITERIOS ESPECÍFICOS DE EVALUACIÓN DEL CUARTO CURSO DE CLARINETE.....	30

2ª PARTE.....	33
XI. OBJETIVOS, CONTENIDOS, ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL LIBRO 4.....	34
XI.1. PRIMER TRIMESTRE (PRESENTACIÓN Y DE LA LECCIÓN 1 A LA 6, AMBAS INCLUSIVE).....	34
PRESENTACIÓN.....	43
LECCIÓN 1.....	44
LECCIÓN 2.....	46
LECCIÓN 3.....	48
LECCIÓN 4.....	50
LECCIÓN 5.....	51
LECCIÓN 6.....	52
XI.2. SEGUNDO TRIMESTRE (DE LA LECCIÓN 7 A LA 12, AMBAS INCLUSIVE).....	54
LECCIÓN 7.....	64
LECCIÓN 8.....	66
LECCIÓN 9.....	68
LECCIÓN 10.....	70
LECCIÓN 11.....	72
LECCIÓN 12.....	74
XI.3. TERCER TRIMESTRE (DE LA LECCIÓN 13 A LA 18, AMBAS INCLUSIVE, Y ¿RECUERDAS?).....	76
LECCIÓN 13.....	86
LECCIÓN 14.....	88
LECCIÓN 15.....	90
LECCIÓN 16.....	92
LECCIÓN 17.....	94
LECCIÓN 18.....	95
¿RECUERDAS?	96
BIBLIOGRAFÍA.....	97

ANEXO IX:

**CARTA DIRIGIDA A LOS PROFESORES DE CLARINETE INVITÁNDOLES
A PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN.**

JOSÉ LOZANO, Profesor de Clarinete en el Real Conservatorio Profesional de Música de Albacete y alumno de los cursos de doctorado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia.

ÁNGEL LATORRE, Catedrático de la Universitaria y del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia. Es también profesor asesor en los cursos de perfeccionamiento para profesores de música de los conservatorios de la Comunidad Valenciana y dirige la tesis del alumno José Lozano.

Albacete, 5 de septiembre de 2001

Estimad@ compañer@:

Me dirijo a ti con el fin de solicitarte tu colaboración en un Trabajo Experimental que debo incluir en la tesis como alumno de los cursos de doctorado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia dirigida por el Catedrático D. Ángel Latorre Latorre.

El Trabajo Experimental se llevará a cabo con los alumnos y alumnas de **primer curso de Grado Elemental de Clarinete** durante el curso escolar 2001-2002.

Se desarrollará entre dos grupos de alumnos/as. Un grupo actuará como GRUPO CONTROL y otro como GRUPO EXPERIMENTAL.

Con el GRUPO CONTROL el/la profesor/a utilizará el material y los recursos didácticos que estime convenientes para que sus alumnos/as consiguiesen una serie de objetivos preestablecidos. Con el GRUPO EXPERIMENTAL el/la profesor/a utilizará con sus alumnos/as el material y los recursos didácticos que hemos realizado para tal efecto que se han publicado recientemente. Los objetivos que los/las alumnos/as deberán conseguir en ambos grupos son los mismos.

Todos los/las alumnos/as deberán realizar un test al principio del curso y otro al final de cada trimestre. El/la profesor/a deberá rellenar un cuestionario al finalizar el curso.

Enviaremos a cada profesor/a una relación de los objetivos que sus alumnos/as deberán conseguir en cada trimestre de manera que al comenzar el Trabajo Experimental todos/as los/las alumnos/as tengan el mismo nivel.

Puesto que este tipo de Trabajo Experimental será más objetivo cuanto mayor sea el número de alumnos/as, hemos enviado esta carta a un gran número de profesores/as de Clarinete de diferentes conservatorios de manera que, entre los/las profesores/as de

Clarinete que colaboren, el 50% de los mismos formarán parte del GRUPO CONTROL y el otro 50% formarán parte del GRUPO EXPERIMENTAL.

La Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia le hará entrega de un **Certificado de Participación y Colaboración** a cada profesor/a de Clarinete que participe y colabore en este Trabajo Experimental.

Además, a cada profesor/a, como **agradecimiento a su participación y colaboración**, le haremos entrega de los materiales que hemos publicado y de los cuales enviamos un folleto informativo. En el caso del profesor/a que participe en el GRUPO EXPERIMENTAL, los materiales se le entregarán al comienzo del curso 2001-2002 para que pueda aplicarlos. En el caso del profesor/a que participe en el GRUPO CONTROL, los materiales se le entregarán al finalizar el curso 2001-2002 de manera que no interfieran en el buen desarrollo del Trabajo Experimental.

Para que a los/las alumnos/as que participen en el GRUPO EXPERIMENTAL les resulte cómodo la obtención de nuestro material (Libro del Alumno 1) los libros se encontrarán a la venta en las tiendas de música antes de que comience el curso, o bien, pueden solicitarlo directamente a través del Boletín de Pedido que aparece en los folletos informativos que le enviamos.

Atentamente,

José Lozano

Por favor, si deseas participar, rellena la HOJA DE PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN EN EL TRABAJO EXPERIMENTAL y envíala por correo postal, fax o e-mail antes del próximo 15 de septiembre:

José Lozano Rodríguez
Plaza de la Mancha, 14 (-1 J)
02001 Albacete
Tel./Fax: 967 506 770 / 639960646
E-mail: jlr00001@teleline.es

HOJA DE PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN EN EL TRABAJO EXPERIMENTAL

D/Dña _____ profesor/a de Clarinete en el Conservatorio _____ de _____, provincia de _____, C.P. _____ y con domicilio en _____, desea participar y colaborar en el Trabajo Experimental que José Lozano llevará a cabo durante el curso escolar 2001-2002 con los/las alumnos/as de primer curso de Clarinete de Grado Elemental de este centro.

Número de alumnos: _____

Grupo en el que participará:

- GRUPO CONTROL
- GRUPO EXPERIMENTAL

Para estar en contacto con el profesor durante el curso, serán necesarios los siguientes datos:

- Teléfono: _____
- Fax (si es posible): _____
- E-mail (si es posible): _____
- Teléfono/s particular/es: _____

_____, a _____ de _____ de 2001

Firmado:

ANEXO X:

CARTA INFORMATIVA PARA EL PRIMER TRIMESTRE.

Albacete, 16 de septiembre de 2001

Estimad@ compañer@:

Antes que nada, gracias por tu colaboración.

Te envío el test de conocimientos previos que deberás realizarle a tus alumnos/as. Como puedes observar, en la mayoría de los ítems simplemente deberás anotar las respuestas del alumno/a. En otros, deberás participar más activamente:

- con el instrumento (11,13,14 y 15);
- con la observación y la comprobación (12, 16, 17, 23 y 24).

En estos ítems que acabo de mencionarte, el/la alumno/a solamente dispondrá de una sola posibilidad para responderlos. Procura que entienda bien la pregunta de manera que la respuesta se ajuste a la verdad real del alumno.

Realiza el test durante la clase individual de cada alumno/a.

También te envié los objetivos y contenidos específicos del primer curso de clarinete y los correspondientes al primer trimestre. A principios del mes de diciembre te enviaré el test 1 de la 1ª evaluación, correspondiente al primer trimestre, y los objetivos y contenidos específicos del segundo trimestre.

Si perteneces al GRUPO CONTROL, debo decirte que este es el grupo en el que cada profesor/a deberá utilizar los recursos y materiales didácticos que considere necesarios para conseguir los objetivos propuestos con los contenidos que aparecen indicados. Todo ello se ha desarrollado dentro del marco que establece la LOGSE.

Si perteneces al GRUPO EXPERIMENTAL, los objetivos y los contenidos que te envié son los mismos que aparecen en la Guía Didáctica para el Profesor. Todo ello se ha desarrollado dentro del marco que establece la LOGSE.

Devuélveme el test de conocimientos previos lo antes que puedas y, si tienes alguna duda o consulta, no dudes en ponerte en contacto conmigo.

Por favor, cuando recibas esta carta, confírmame por teléfono o por e-mail.

Un saludo muy cordial,

José Lozano

ANEXO XI:

TEST DEL PERFIL Y DE CONOCIMIENTOS PREVIOS.

TEST DEL PERFIL Y DE CONOCIMIENTOS

PREVIOS (TPCP)

TEST PARA EL CONOCIMIENTO DEL PERFIL Y LA EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS:

Actitudes hacia el aprendizaje del clarinete

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Universidad de Valencia.

Investigadores: Ángel Latorre y José Lozano.

Nº de alumno _____

Grupo _____

RODEAR CON UN CÍRCULO LA RESPUESTA CORRECTA:

1ª Parte: perfil

1. ¿Cuántos años tienes?
8 9 10 11 12
2. ¿En qué curso de Educación Obligatoria estás?
3º 4º 5º 6º 1º ESO
3. ¿Eres chico o chica?.
Chico Chica
4. ¿Te gusta la música?
Si No
5. ¿Elegiste tú el clarinete?.
Si No
6. ¿Alguien de tu familia es músico?
Si No
7. ¿Escuchas música habitualmente?
Si No
8. ¿Tus padres escuchan música habitualmente?
Si No
9. ¿Has escuchado alguna vez a una orquesta sinfónica o una banda de música en directo?
Si No
10. ¿Has tocado el clarinete alguna vez?
Si No
11. ¿Cómo descubriste que querías estudiar el clarinete?

2ª Parte: conocimientos previos.

12. Si tu profesor toca algunas notas con un sonido bueno y algunas con un sonido malo, ¿sabes distinguir uno y otro?

Si No

13. ¿Puedes contar en voz alta del 1 al 20 manteniendo la misma velocidad?

Si No

14. ¿Sabes distinguir entre sonido agudo y sonido grave?

Si No

15. ¿Sabes distinguir entre sonido fuerte y sonido suave?

Si No

16. ¿Sabes distinguir entre sonido corto y sonido largo?

Si No

17. ¿Sabes realizar la respiración abdómino-diafragmática?

Si No

18. ¿Puedes soplar fuerte sobre tu mano durante 8 segundos sin interrumpir el chorro de aire?

Si No

19. ¿Conoces el compás de $\frac{2}{4}$?

Si No

20. ¿Conoces el compás de $\frac{3}{4}$?

Si No

21. ¿Conoces el compás de $\frac{4}{4}$?

Si No

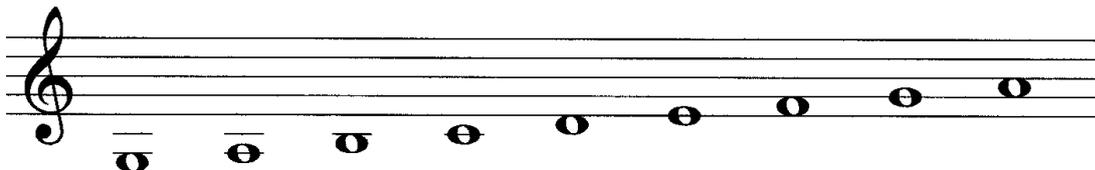
22. ¿Conoces el pentagrama?

Si No

23. ¿Conoces la clave de sol?

Si No

24. Haz un círculo sobre las siguientes notas musicales que conozcas:



25. Haz un círculo sobre las siguientes figuras y silencios musicales que conozcas:



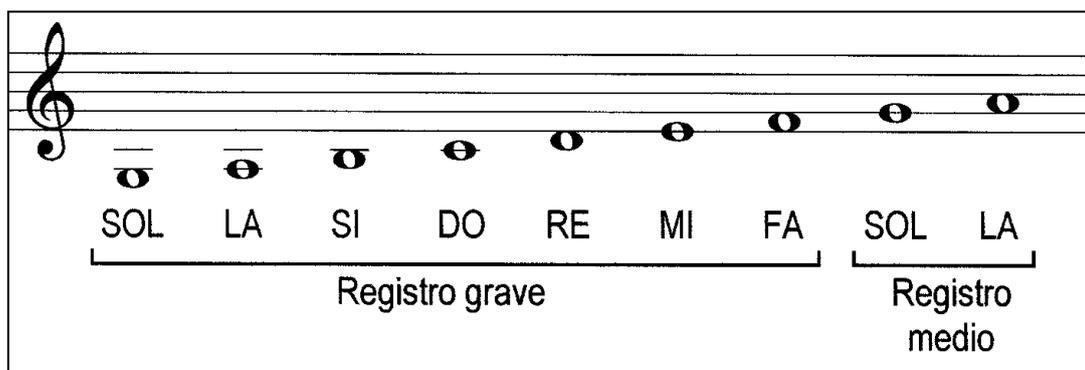
ANEXO XII:

**OBJETIVOS Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL PRIMER CURSO DE
CLARINETE.**

A) OBJETIVOS.

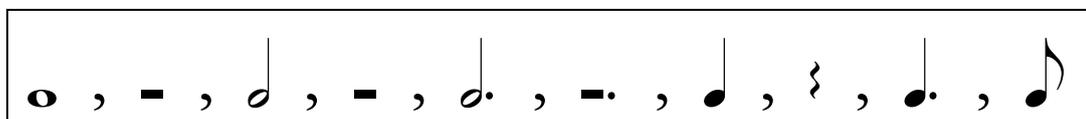
La enseñanza del Clarinete en el primer curso del Grado Elemental tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:

1. Adoptar una postura corporal adecuada con respecto al instrumento, tanto de pie como sentado, buscando el equilibrio entre la relajación muscular y el ánimo indispensable que exige la interpretación instrumental, teniendo en cuenta que el cuerpo funciona como un todo cuyo eje es la columna vertebral.
2. Conocer y desarrollar la respiración abdómino-diafragmática y la presión abdominal como medio indispensable para realizar una adecuada emisión del aire y producción del sonido.
3. Adquirir el control necesario de los músculos que forman la embocadura de modo que posibilite una correcta emisión, afinación, articulación y flexibilidad del sonido tanto en la interpretación individual como de conjunto.
4. Conocer los dedos de las manos y aprender su colocación en el Clarinete de manera que permitan interpretar las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI y FA del registro grave o “chalméau” y las notas SOL y LA del registro medio o de “garganta”.



5. Saber apreciar lo esencial en el dominio del propio cuerpo para el posterior desarrollo de la técnica instrumental.
6. Desarrollar una sensibilidad auditiva que permita el control de la afinación y el perfeccionamiento continuo de la calidad sonora en las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI y FA del registro grave y las notas SOL y LA del registro medio mencionadas anteriormente.
7. Comenzar a conocer las características y posibilidades sonoras del instrumento y saber utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como de conjunto.

8. Conocer las diferentes partes del Clarinete (caña, boquilla, abrazadera, boquillero, barrilete, cuerpo superior, cuerpo inferior y campana) y aprender a montarlo y desmontarlo.
9. Producir un sonido centrado y estable con la calidad suficiente que permita utilizar el matiz de *f* (fuerte) en las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI y FA del registro grave y las notas SOL y LA del registro medio mencionadas anteriormente.
10. Interpretar ejercicios y piezas musicales de diferentes estilos de 48 compases de duración como máximo con los compases de $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$ y $\frac{4}{4}$ y con la figura de redonda, silencio de redonda, figura de blanca, silencio de blanca, figura de blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea.



11. Conocer e interpretar intervalos de 2ª, 3ª y 6ª mayores y menores y 4ª, 5ª y 8ª justas de manera que pueda apreciar el significado musical de los mismos y desarrollar el movimiento de los dedos dentro de las exigencias del nivel.
12. Conocer y utilizar las articulaciones (picado y ligado), los ataques y los ritmos, dentro de las exigencias del nivel, de manera que vaya adquiriendo dominio y flexibilidad en los mismos.
13. Iniciarse en la práctica musical en grupo y el hábito de escuchar otros instrumentos y de adaptarse armónicamente a un conjunto.
14. Conocer y desarrollar la interiorización del pulso de negra y el pulso de corchea de manera que le permita interpretar las figuras y los silencios correctamente.
15. Interpretar ejercicios a velocidad moderada y ejercicios tanto a velocidad lenta como a velocidad rápida para ir adquiriendo dominio en la interpretación de los mismos.
16. Interpretar piezas a velocidad lenta y piezas a velocidad rápida como medio para ir conociendo mejor el tempo y el carácter de las mismas.
17. Empezar a conocer las diferentes épocas que abarca la literatura musical de manera elemental interpretando piezas breves, con arreglo a las exigencias del nivel, y realizando diversas audiciones audiovisuales.
18. Desarrollar la habilidad de lectura a primera vista que le permita participar en un conjunto y tener acceso a un repertorio más amplio.

19. Desarrollar la capacidad de improvisación y creación tanto rítmica como melódica como medio de mayor libertad de expresión y de organización del lenguaje musical.
20. Conocer las bases necesarias para interpretar los ejercicios y las piezas del repertorio de memoria con el fin de adquirir una mayor concentración en la interpretación.
21. Saber apreciar el silencio como medio indispensable para la concentración.
22. Tomar conciencia de la sensibilidad musical y estética que permita comprender, interpretar y disfrutar la música.
23. Comenzar a tocar en público con la necesaria seguridad en sí mismo que le permita vivir la música como medio de comunicación.

B) CONTENIDOS.

Los medios disponibles para desarrollar en los alumnos las capacidades mencionadas en el capítulo anterior, son los contenidos específicos siguientes:

2.1. DESCUBRIMIENTO DEL PROPIO CUERPO.

2.1.1. EL CUERPO EN MOVIMIENTO.

- a) Iniciación en la práctica de las actividades básicas del movimiento del cuerpo:
 - Situación de los objetos con relación al cuerpo.
 - Percepción del movimiento de las diferentes partes del cuerpo (pies, manos, dedos de las manos, brazos, cabeza, etc.).
 - Coordinación motriz de las diferentes partes del cuerpo.
- b) Observación de las diferentes formas de movimiento.
 - Movimiento espontáneo y movimiento controlado.
 - Desplazamientos individuales y colectivos.
- c) Realización de diversos juegos con respecto al movimiento.
 - Invención de escenas de la vida cotidiana.
 - Improvisación de movimientos según fórmulas rítmicas o melódicas dadas.
- d) Ejercicios de movilidad y habilidad corporal.
 - Ejercicios de concienciación de la movilidad del eje corporal en el suelo.
 - Ejercicios de concienciación de la movilidad del eje corporal en posición erguida.

- Ejercicios de concienciación de la movilidad del eje corporal en posición sentada.
- e) Realización de grabaciones en vídeo para usarlas como medio de observación y análisis de las actividades del movimiento corporal.

2.1.2. LA RELAJACIÓN MUSCULAR.

- a) Iniciación en la práctica de las actividades básicas de la relajación muscular y corporal.
 - En posición semisupina (tendido boca arriba con las piernas ligeramente flexionadas), erguida y sentada, y en silencio, concienciación de las diferentes partes del cuerpo (pies, manos, dedos de las manos, brazos, cabeza, etc.) sin que se produzca movimiento.
- b) Observación de las diferentes formas de relajación.
 - Vivencia de los puntos de contacto del cuerpo con el suelo.
 - Experimentación en el suelo de la sensación de pesantez que se produce en las diferentes partes del cuerpo una a una (pies, manos, dedos de las manos, brazos, cabeza, etc.).
- c) Realización de diversos juegos para la relajación.
 - En posición semisupina.
 - En posición erguida.
 - En posición sentada.
- d) Ejercicios para la distensión de los músculos.
 - Concienciación de las diferentes partes del cuerpo (pies, manos, dedos de las manos, brazos, cabeza, etc.), en posición semisupina, asociadas con la relajación.
 - En posición semisupina, erguida y sentada, y en silencio, concienciación de las diferentes partes del cuerpo sin que se produzca movimiento.
 - Concienciación de desplazamientos de las diferentes partes del cuerpo seguidos de relajación.
- e) Realización de grabaciones en vídeo para usarlas como medio de observación y análisis de las actividades de relajación.

2.1.3. LA RESPIRACIÓN CORPORAL.

- a) Iniciación en el control necesario de la respiración utilizando juegos y ejercicios como medio de experiencia para la adquisición de la técnica respiratoria abdómino-diafragmática.
 - Ejercicios de concienciación de la respiración: concienciación de los dos tiempos o fases en las que se desarrolla la misma (inspiración y espiración).
 - Ejercicios de control temporal de las dos fases de la respiración.
 - Iniciación del control respiratorio: creación, invención e improvisación de juegos respiratorios.
- b) Localización y ubicación del músculo diafragmático en el cuerpo humano.
- c) Localización y ubicación de los músculos abdominales en el cuerpo humano.
- d) Entrenamiento progresivo para emplazar el aire en la parte baja de los pulmones de manera que se pueda aumentar la capacidad pulmonar.
 - Concienciación de los movimientos del tórax.
 - Concienciación de los movimientos del abdomen.
 - Concienciación de la movilidad de la pelvis.
- e) Iniciación al conocimiento y utilización de la presión abdominal sobre la columna de aire.
- f) Aplicación de todos los conocimientos adquiridos acerca de la respiración abdómino-diafragmática al Clarinete.
- g) Realización de grabaciones en vídeo para usarlas como medio de observación y análisis de las actividades de la respiración corporal.

2.2. CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE MUSICAL APLICADO AL CLARINETE.

2.2.1. CARACTERÍSTICAS DEL SONIDO DEL CLARINETE.

- a) Discriminación auditiva de las cualidades y características del sonido:
 - Diferencia entre sonido y silencio.
 - Altura, duración, intensidad y timbre.
 - Diferenciación de variaciones de altura e intensidad y de aspectos de duración y timbres de forma aislada y en interrelación: agudo-grave, fuerte-piano, largo-corto, etc.

2.2.2. ELEMENTOS Y TIPOS DE GRAFÍA.

- a) Aplicación de los conocimientos adquiridos del lenguaje musical a las características de escritura y literatura del Clarinete: notación, grafía, pulso, acento, etc.
- b) Lectura a primera vista y escritura de ritmos, pequeñas melodías y cadencias sencillas como apoyo para la interpretación y la audición.

2.2.3. FORMAS MUSICALES Y SUS COMPONENTES.

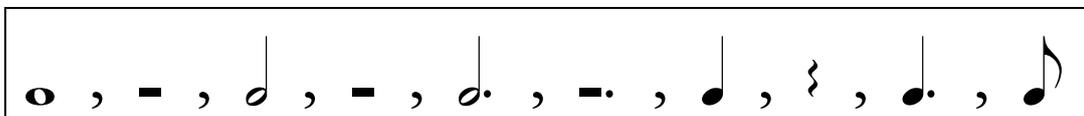
- a) Esquemas rítmicos y melódicos sencillos.
- b) Iniciación a la práctica de la memoria retentiva y anticipativa como base para el reconocimiento de los procesos musicales.
- c) Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria musical.
- d) Iniciación a la comprensión de las estructuras musicales en su nivel más elemental: la frase musical.
- e) Reconocimiento de las fórmulas rítmicas, intervalos y articulaciones sencillas a través de la interpretación.
- f) Elaboración de canciones sencillas.
- g) Conocimiento y práctica de sucesiones de notas en orden ascendente y descendente como introducción a las escalas.
- h) Utilización de medios audiovisuales e informáticos en el aula.

2.3. TOCAR EL CLARINETE.

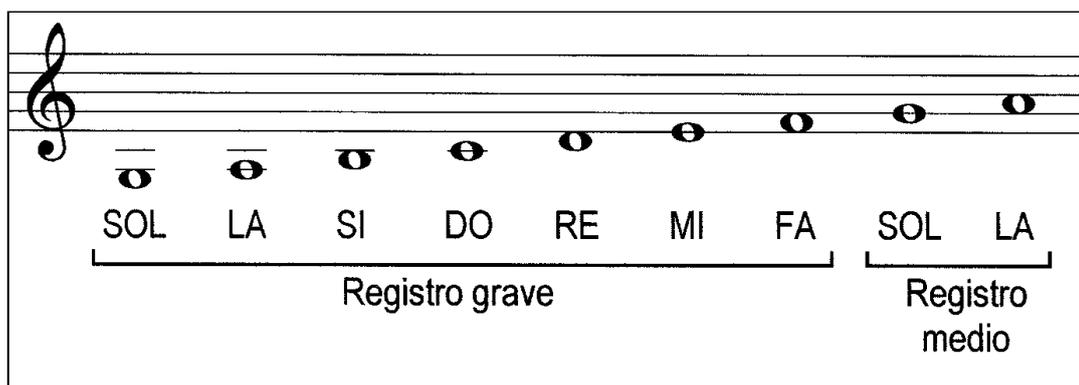
2.3.1. EL SONIDO COMO MARCO.

- a) Utilización de recursos diversos para investigar y descubrir fenómenos propios de la producción sonora.
 - Favorecimiento de la posición del cuerpo en función de una adecuada emisión y mantenimiento del sonido, dentro de las exigencias del nivel, evitando los movimientos corporales que puedan influir negativamente en el discurso musical.
 - Iniciación en el uso de los elementos básicos que intervienen en la emisión y mantenimiento del sonido: la posición de la embocadura y del cuerpo, la respiración, la emisión y la articulación.

- b) Producción del sonido: ataque, mantenimiento del sonido, cese del sonido y regularidad rítmica con la figura de redonda, silencio de redonda, figura de blanca, silencio de blanca, figura de blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea.



- c) Iniciación en el ámbito de escala del Clarinete en su nivel más elemental (sucesión de notas en orden ascendente y descendente) buscando el equilibrio del sonido en los diferentes registros aprendidos.
- d) Consecución progresiva de un sonido estable y con la máxima amplitud posible en las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI y FA del registro grave y las notas SOL y LA del registro medio del Clarinete.



2.3.2. LA HABILIDAD TÉCNICA.

- a) Ejercicios y juegos de respiración sin y con el Clarinete.
- Realización de ejercicios que obliguen a la autoobservación de la respiración abdómino-diafragmática y conseguir poco a poco el dominio de la respiración consciente y controlada y a dirigir el aire al centro vibratorio: la lengüeta.
 - Iniciación en la técnica respiratoria adómino-diafragmática aplicada al Clarinete.
 - Iniciación al desarrollo de la capacidad pulmonar o respiratoria mediante ejercicios y piezas musicales adecuadas en los que aparezcan progresivamente tanto figuras de valores cada vez más largos como una mayor separación de las comas de respiración.
- b) Control necesario de los músculos faciales que forman la embocadura de modo que posibilite una correcta emisión, afinación, articulación y flexibilidad del sonido.

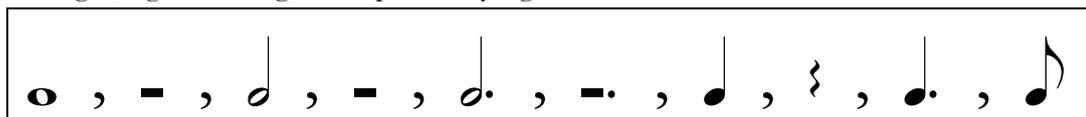
- c) Práctica de las habilidades técnicas que requiere el Clarinete:
- Inicio en la práctica de los elementos básicos de la técnica instrumental: la articulación, la digitación y la repentización.
 - Eliminación de tensiones a través del dominio de técnicas de movimiento y relajación muscular aplicadas al instrumento.
 - Corrección de cualquier posición corporal inadecuada que pudiera haber desde el principio en el inicio de la práctica del Clarinete.
 - Iniciación en la coordinación, independencia, simultaneidad y sincronización de los dedos de una misma mano o de ambas manos.
 - Adquisición de una postura del cuerpo lo más natural posible.
- d) Adquisición de hábitos de estudio correctos y eficaces.
- Organización del estudio y práctica diaria del Clarinete.
 - Inicio en el conocimiento e interiorización del pulso de negra y del pulso de corchea.
 - Inicio en la utilización del metrónomo en el aula.
 - Inicio en la concentración en el estudio como medio para la consecución del máximo rendimiento en el estudio diario.
 - Utilización de giros rítmicos y melódicos sencillos extraídos de los propios ejercicios o piezas que se están estudiando que ayuden a superar cualquier dificultad técnica del instrumento.
 - Conocimiento y aprendizaje de las distintas llaves y agujeros y las diferentes partes que componen el Clarinete, así como del montaje y desmontaje del instrumento.
 - Conservación, cuidado, higiene y mantenimiento del instrumento en todo momento.
- e) Práctica de la lectura a primera vista.
- Inicio a la lectura a primera vista a través de ejercicios y piezas musicales sencillas.
- f) Utilización de la memoria anticipativa y retentiva como principio rector de la práctica instrumental.
- Inicio a la audición interna por medio de las tareas de concentración para el control de la afinación y de la calidad del sonido.
 - Iniciación en la práctica de la memoria instrumental y musical desde el llamado oído interno desde el cual se controla inteligentemente la interpretación musical.

- g) Inicio a la improvisación desde secuencias rítmicas o melódicas muy elementales (a partir de dos notas).
- Iniciación a la improvisación y a la creatividad con la boquilla del instrumento a través de juegos didácticos.
 - Realización de improvisaciones sencillas con el instrumento a través de motivos rítmicos y melodías sencillas por grados conjuntos.
 - Improvisación, a modo de pregunta-respuesta, de motivos rítmicos y melódicos muy sencillos.
- h) Utilización del Clarinete para realizar acompañamientos muy sencillos de canciones y melodías.
- i) Realización de grabaciones en vídeo de las actividades llevadas a cabo en el aula y comentario crítico sobre las mismas.

2.4. LA INTERPRETACIÓN DE LA MÚSICA.

2.4.1. LA MÚSICA COMO COMUNICACIÓN.

- a) Composición de canciones propias muy sencillas con los compases de $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$ y $\frac{4}{4}$ y con la figura de redonda, silencio de redonda, figura de blanca, silencio de blanca, figura de blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea.



- b) Audición de fragmentos y obras sencillas de diferentes estilos y con distintas agrupaciones instrumentales.
- c) Utilización de medios audiovisuales e informáticos en el aula.
- Utilización de vídeos y discos compactos donde aparezcan diferentes solistas interpretando obras de distintos estilos y épocas.
 - Utilización y realización de vídeos didácticos sobre la enseñanza del instrumento.
 - Utilización del ordenador para componer pequeñas piezas musicales e interpretarlas posteriormente con el Clarinete.

2.4.2. LA EXPRESIÓN INSTRUMENTAL.

- a) Juegos e improvisación con sonidos:
 - Libres y dirigidas.
 - Rítmicos y melódicos.
 - Imitaciones sencillas.
 - Pregunta-respuesta.
 - Práctica de esquemas rítmico-melódicos propios de su nivel entre 1, 2 y 4 compases.
- b) Práctica de la expresión musical-instrumental:
 - La afinación y el empaste con otros instrumentos.
 - La precisión rítmica, melódica y armónica.
 - Las articulaciones de los pasajes en la partitura (picado y ligado).
 - La respiración musical: utilización correcta de las comas de respiración según el fraseo.
 - La frase musical: reconocimiento de la frase musical como unidad mínima de expresión musical.
- c) Práctica de las reglas básicas de la interpretación.
 - El silencio como medio de concentración antes de empezar a tocar.
- d) Interpretación de piezas a dúo, tanto monódicas como polifónicas.
- e) Práctica de temas populares y temas de autores conocidos con y sin acompañamiento instrumental.
- f) Incorporación de las tradiciones populares (juegos, danzas, canciones, etc.) a la práctica del Clarinete.
 - Interpretación de piezas sencillas prestando atención al carácter y la expresión.
 - Utilización del cancionero popular como soporte para el trabajo de los distintos aspectos de la práctica instrumental.
- g) Utilización de un repertorio variado que acerque a distintos estilos, épocas, culturas, etc.
 - Iniciación a la música de cámara a través de la interpretación de dúos.
- h) Inicio en las bases para la actuación en público.
 - Conocimiento y comprensión de los procesos y fases de la producción musical: el compositor, el intérprete y el oyente.
 - Adquisición de la suficiente confianza en sí mismo para actuar en público por medio del propio trabajo y de las actividades realizadas en el aula.

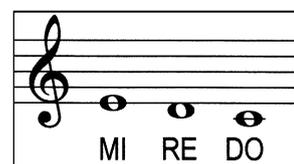
- Utilización de la partitura como fuente comunicativa de recursos expresivos de la música.
 - Inicio a la percepción interna en las tareas de concentración como elemento indispensable para el autocontrol.
 - Autocrítica como información, perfeccionamiento interpretativo y valoración del hecho musical.
- i) Realización de grabaciones en vídeo y comentarios de las actividades musicales llevadas a cabo en el aula.

ANEXO XIII:

OBJETIVOS Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL PRIMER TRIMESTRE.

A) OBJETIVOS.

1. Adoptar una postura corporal adecuada con respecto al instrumento, tanto de pie como sentado, buscando el equilibrio entre la relajación muscular y el ánimo indispensable que exige la interpretación instrumental, teniendo en cuenta que el cuerpo funciona como un todo cuyo eje es la columna vertebral.
2. Empezar a conocer y practicar la respiración abdomino-diafragmática y la presión abdominal de manera que vaya adquiriendo un control sobre la columna de aire y posibilite una adecuada emisión del aire y producción del sonido.
3. Comenzar a adquirir el control necesario de los músculos que forman la embocadura de modo que posibilite una correcta emisión, afinación, articulación y flexibilidad del sonido.
4. Conocer los dedos de la mano izquierda y aprender la colocación de los mismos en el Clarinete de manera que permitan interpretar las notas MI, RE y DO del registro grave, colocando la mano derecha de forma que pueda sujetar el instrumento.
5. Comenzar a apreciar lo esencial en el dominio del propio cuerpo para el posterior desarrollo de la técnica instrumental.
6. Desarrollar una sensibilidad auditiva que permita el control de la afinación y el perfeccionamiento continuo de la calidad sonora en las notas MI, RE y DO del registro grave mencionadas anteriormente.
7. Conocer las diferentes partes del Clarinete (caña, boquilla, abrazadera, boquillero, barrilete, cuerpo superior, cuerpo inferior y campana) y aprender a montarlo y desmontarlo.
8. Producir un sonido centrado y estable con la calidad suficiente que le permita utilizar el matiz de ***f*** (fuerte) en las notas MI, RE y DO del registro grave.
9. Comenzar a interpretar ejercicios y piezas musicales de 16 compases de duración como máximo con el compás de $\frac{2}{4}$ y con la figura de blanca, silencio de blanca, figura de negra y silencio de negra.

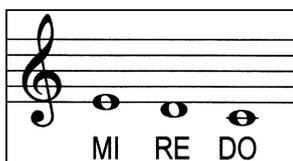


10. Empezar a conocer e interpretar los intervalos de 2ª y 3ª mayor de manera que pueda apreciar el significado musical de los mismos y desarrollar el movimiento de los dedos dentro de las exigencias del nivel.

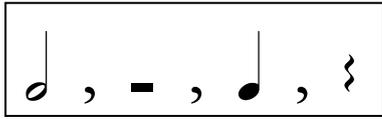
11. Comenzar a conocer y utilizar las articulaciones (picado), los ataques y los ritmos, dentro de las exigencias del nivel, de manera que vaya adquiriendo dominio y flexibilidad en los mismos.
12. Conocer y desarrollar la interiorización del pulso de negra de manera que le permita interpretar las figuras y los silencios correctamente.
13. Empezar a interpretar ejercicios a velocidad moderada y ejercicios tanto a velocidad lenta como a velocidad rápida de manera que vaya adquiriendo dominio en la interpretación de los mismos.
14. Comenzar a interpretar piezas a velocidad lenta y piezas a velocidad rápida como medio para conocer mejor el tempo y el carácter de las mismas.
15. Iniciar y desarrollar la habilidad de lectura a primera vista de manera que le permita tener acceso a un repertorio más amplio.
16. Iniciar y desarrollar la capacidad de improvisación, tanto rítmica como melódica, como medio de mayor libertad de expresión y de organización del lenguaje musical.
17. Empezar a conocer las bases necesarias para interpretar los ejercicios y las piezas del repertorio de memoria con el fin de adquirir una mayor concentración en la interpretación.
18. Comenzar a apreciar el silencio como medio indispensable para la concentración.
19. Empezar a tomar conciencia de la sensibilidad musical y estética que permita comprender, interpretar y disfrutar la música.

B) CONTENIDOS.

1. Reconocimiento del pentagrama y la clave de sol.
2. Conocimiento y práctica del signo de respiración.
3. Conocimiento e interiorización del pulso de negra.
4. Conocimiento de las barras de compás, los compases y la doble barra final.
5. Conocimiento y práctica del compás de $\frac{2}{4}$ y sus tiempos.
6. Conocimiento y práctica de los signos de repetición.
7. Conocimiento y práctica del picado.
8. Conocimiento e interpretación de las notas MI, RE y DO del registro grave.



9. Conocimiento e interpretación de la figura de blanca, silencio de blanca, figura de negra y silencio de negra.



ANEXO XIV:

CARTA INFORMATIVA PARA EL SEGUNDO TRIMESTRE.

Albacete, 1 de diciembre de 2001

Estimad@ compañer@:

He recibido el test de conocimientos previos de tus alumnos/as perfectamente.

Como ya te comenté en la carta anterior, te envío el test 1 de la 1ª evaluación para que se lo realices a tus alumnos/as y me lo devuelvas en cuanto puedas por correo ordinario, e-mail o fax.

Es muy importante que seas riguroso/a y escrupuloso/a en la cumplimentación del test de manera que se realice con la mayor exactitud posible. Marca el “**SÍ**” cuando la respuesta sea completa, es decir, responda en su totalidad a lo que realmente se pregunta. Si la respuesta es parcial o las condiciones que plantea la pregunta no se cumplen en su totalidad se marcará el “**NO**”.

También te envío los OBJETIVOS Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS del SEGUNDO TRIMESTRE.

A principios del mes de marzo te enviaré el test 2 de la 2ª evaluación, correspondiente al segundo trimestre, y los objetivos y contenidos del tercer trimestre.

Dado que estamos acabando el trimestre y quedan pocos días para finalizarlo, te rogaría que hicieras todo lo posible para que no se quede ningún alumno/a sin realizar el test 1.

Por favor, cuando recibas esta carta, confírmame por teléfono o por e-mail.

Si tienes alguna duda o consulta que hacerme, no dudes en contactar conmigo.

Dadas las fechas que se nos avecinan, quisiera aprovechar para desearte una Feliz Navidad y un Prospero Año Nuevo.

Atentamente,

José Lozano

ANEXO XV:

TEST 1 DE LA 1ª EVALUACIÓN.

TEST 1 DE LA 1ª EVALUACIÓN (T1)

TEST PARA LA EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS EN EL PRIMER TRIMESTRE.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Universidad de Valencia.

Investigadores: Ángel Latorre y José Lozano.

Nº de alumno _____

Grupo _____

RODEAR CON UN CÍRCULO LA RESPUESTA CORRECTA:

1. ¿El alumno/a es capaz de tocar tanto de pie como sentado adoptando una posición del cuerpo adecuada con respecto al instrumento?.

Si No

2. ¿Es capaz el alumno/a de sujetar un trozo de papel de arroz (papel de fumar), colocado sobre la pared, a través de un soplido de aire durante 6 segundos sin que el papel se mueva del lugar de la pared donde fue colocado, realizando la respiración abdómino-diafragmática y la presión abdominal adecuadamente?. El alumno/a podrá realizar 3 intentos como máximo.

Si No

3. ¿Puede tocar el alumno/a las siguientes notas individualmente con una correcta emisión y afinación dándoles una duración de 6 segundos a cada una de ellas sin hinchar los mofletes?.

Si No



4. ¿Conoce y coloca correctamente el alumno/a los dedos de la mano izquierda que le permiten tocar las siguientes notas?.

Si No



5. Durante el primer trimestre, ¿el alumno/a ha podido apreciar lo esencial en el dominio de su propio cuerpo para el posterior desarrollo de la técnica instrumental?.

Si No

6. ¿Conoce el alumno/a las diferentes partes del Clarinete y sabe montarlo y desmontarlo correctamente?.

Si No

7. ¿Es capaz el alumno/a de interpretar el siguiente ejercicio afinando las notas y produciendo un sonido centrado y estable utilizando el matiz de *f*? El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 3 veces antes de tocarlo para responder la pregunta.

Si No



8. ¿Puede tocar el alumno/a el siguiente ejercicio utilizando el compás de $\frac{2}{4}$ y la figura de blanca, silencio de blanca, figura de negra y silencio de negra?. El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 3 veces antes de tocarlo para responder la pregunta.

Si No



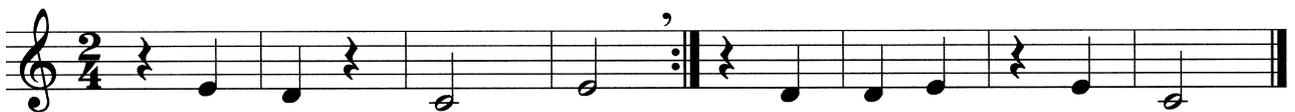
9. ¿Es capaz de tocar el alumno/a el siguiente ejercicio correctamente, interpretando intervalos de 2ª y 3ª mayor y apreciando la diferencia entre ellos?. El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 3 veces antes de tocarlo para responder la pregunta.

Si No



10. ¿El alumno/a puede interpretar el siguiente ejercicio utilizando el picado y el ataque correctamente?. El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 3 veces antes de tocarlo para responder la pregunta.

Si No



11. ¿Puede el alumno/a tocar el siguiente ejercicio interiorizando el pulso de negra de manera que le permita interpretar las figuras y los silencios correctamente?. El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 3 veces antes de tocarlo para responder la pregunta.

Si No



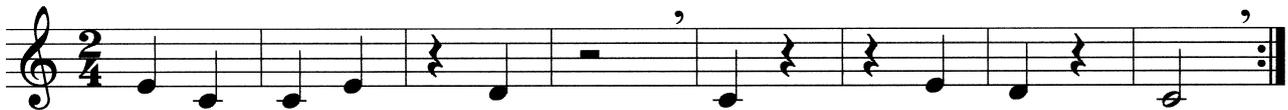
12. ¿Es capaz el alumno/a de tocar el siguiente ejercicio tanto a velocidad lenta (♩ = 60 aproximadamente) como rápida (♩ = 100 aproximadamente) manteniendo el tempo correctamente?. El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 3 veces antes de tocarlo para responder la pregunta.

Si No



13. ¿Es capaz el alumno/a de interpretar el siguiente ejercicio a primera vista?. El alumno/a tocará el ejercicio solamente 1 vez y se responderá la pregunta.

Si No

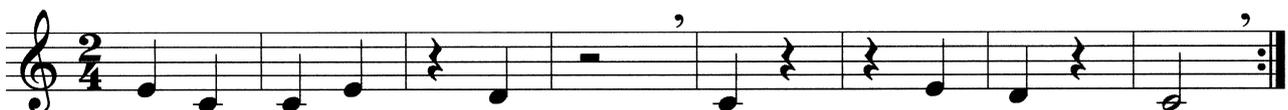


14. ¿Es capaz el alumno/a de improvisar un motivo rítmico y otro melódico de unos 4 compases de duración cada uno con el compás de $\frac{2}{4}$, las notas MI, RE y DO, la figura de blanca, silencio de blanca, figura de negra y silencio de negra?.

Si No

15. ¿Es capaz el alumno/a de interpretar el siguiente ejercicio de memoria?. El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 8 veces antes de tocarlo de memoria.

Si No



16. En todos los ejercicios anteriores, ¿ha respirado el alumno en las comas de respiración?.

Si No

17. ¿Ha sido capaz el alumno/a de guardar silencio antes de comenzar a tocar cada uno de los anteriores ejercicios para concentrarse mejor?.

Si No

18. Durante el primer trimestre, ¿ha sido capaz el alumno/a de comprender, interpretar y disfrutar la música?.

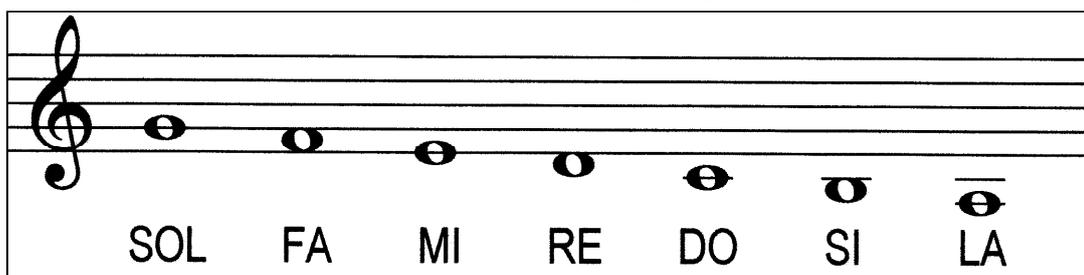
Si No

ANEXO XVI:

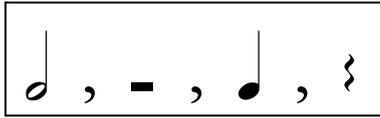
OBJETIVOS Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL SEGUNDO TRIMESTRE.

A) OBJETIVOS.

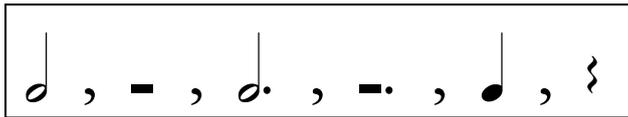
1. Adoptar una postura corporal adecuada con respecto al instrumento, tanto de pie como sentado, buscando el equilibrio entre la relajación muscular y el ánimo indispensable que exige la interpretación instrumental, teniendo en cuenta que el cuerpo funciona como un todo cuyo eje es la columna vertebral.
2. Conocer y desarrollar la respiración abdómino-diafragmática y la presión abdominal como medios indispensables para realizar una adecuada emisión del aire y producción del sonido.
3. Adquirir el control necesario de los músculos que forman la embocadura de modo que posibilite una correcta emisión, afinación, articulación y flexibilidad del sonido tanto en la interpretación individual como de conjunto.
4. Conocer los dedos de las manos y aprender la colocación de los mismos en el instrumento de manera que permitan la interpretación de la nota SOL del registro medio y las notas FA MI, RE, DO, SI y LA del registro grave.



5. Saber apreciar lo esencial en el dominio del propio cuerpo para el posterior desarrollo de la técnica instrumental.
6. Desarrollar una sensibilidad auditiva que permita el control de la afinación y el perfeccionamiento continuo de la calidad sonora en la nota SOL del registro medio y las notas FA MI, RE, DO, SI y LA del registro grave mencionadas anteriormente.
7. Comenzar a conocer las características y posibilidades sonoras del instrumento y saber utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como de conjunto.
8. Producir un sonido centrado y estable con la calidad suficiente que permita utilizar el matiz de ***f*** (fuerte) en la nota SOL del registro medio y las notas FA MI, RE, DO, SI y LA del registro grave.
9. Interpretar ejercicios y piezas de diferentes estilos de 48 compases de duración como máximo con el compás de $\frac{2}{4}$ y con la figura de blanca, silencio de blanca, figura de negra y silencio de negra.



10. Comenzar a interpretar ejercicios y piezas de diferentes estilos de 16 compases de duración como máximo con el compás de $\frac{3}{4}$ y con la figura de blanca, silencio de blanca, figura de blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, figura de negra y silencio de negra.

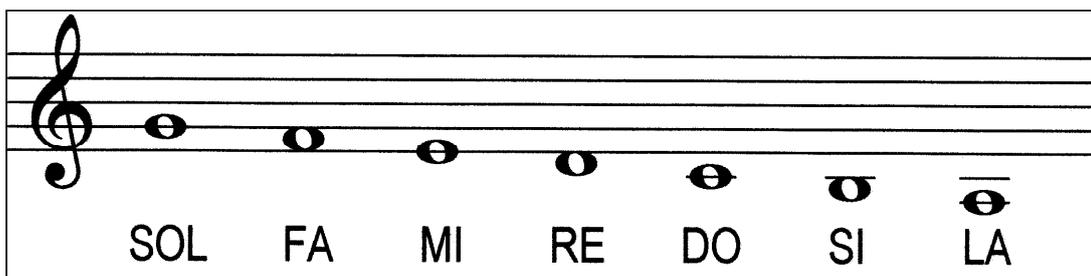


11. Interpretar los intervalos de 2ª y 3ª mayor de manera que pueda apreciar el significado musical de los mismos y desarrollar el movimiento de los dedos dentro de las exigencias del nivel.
12. Empezar a conocer e interpretar los intervalos de 2ª y 3ª menor y de 4ª y 5ª justa de manera que pueda apreciar el significado musical de los mismos y desarrollar el movimiento de los dedos dentro de las exigencias del nivel.
13. Conocer y utilizar las articulaciones (picado y ligado), los ataques y los ritmos, dentro de las exigencias del nivel, de manera que vaya adquiriendo dominio y flexibilidad en los mismos.
14. Iniciarse en la práctica musical en grupo y el hábito de escuchar otros instrumentos y de adaptarse armónicamente a un conjunto.
15. Desarrollar la interiorización del pulso de negra de manera que le permita interpretar las figuras y los silencios correctamente.
16. Interpretar ejercicios tanto a velocidad lenta como a velocidad rápida para ir adquiriendo dominio en la interpretación de los mismos.
17. Interpretar piezas a velocidad lenta y piezas a velocidad rápida como medio para ir conociendo mejor el tempo y el carácter de las mismas.
18. Empezar a conocer las diferentes épocas que abarca la literatura musical de una manera muy elemental interpretando piezas muy breves, con arreglo a las exigencias del nivel, y realizando diversas audiciones audiovisuales.
19. Desarrollar la habilidad de lectura a primera vista de manera que le permita participar en un conjunto y tener acceso a un repertorio más amplio.
20. Desarrollar la capacidad de improvisación y creación tanto rítmica como melódica como medio de mayor libertad de expresión y de organización del lenguaje musical.

21. Conocer las bases necesarias para interpretar los ejercicios y las piezas del repertorio de memoria con el fin de adquirir una mayor concentración en la interpretación.
22. Saber apreciar el silencio como medio indispensable para la concentración.
23. Tomar conciencia de la sensibilidad musical y estética que permita comprender, interpretar y disfrutar la música.

B) CONTENIDOS.

1. Conocimiento y práctica del calderón.
2. Conocimiento y práctica de la ligadura de unión.
3. Conocimiento e interpretación de las frases musicales (pregunta-respuesta).
4. Conocimiento y práctica del compás de $\frac{3}{4}$.
5. Conocimiento e interpretación de las notas SOL del registro medio y FA MI, RE, DO, SI y LA del registro grave.



6. Conocimiento e interpretación de la figura de blanca, silencio de blanca, figura de blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, figura de negra y silencio de negra.



ANEXO XVII:

CARTA INFORMATIVA PARA EL TERCER TRIMESTRE.

Albacete, 1 de marzo de 2002

Estimad@ compañer@:

He recibido el test 1 de la 1ª evaluación de tus alumnos/as perfectamente.

Como ya te comenté en la carta anterior, te envío el test 2 de la 2ª evaluación para que se lo realices a tus alumnos/as y me lo devuelvas en cuanto puedas por correo ordinario, e-mail o fax.

Es muy importante que seas riguroso/a y escrupuloso/a en la cumplimentación del test de manera que se realice con la mayor exactitud posible. Marca el “**SÍ**” cuando la respuesta sea completa, es decir, responda en su totalidad a lo que realmente se pregunta. Si la respuesta es parcial o las condiciones que plantea la pregunta no se cumplen en su totalidad se marcará el “**NO**”.

También te envío los OBJETIVOS Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS del TERCER TRIMESTRE.

A principios del mes de junio te enviaré el test 3 de la 3ª evaluación, correspondiente al tercer trimestre.

Dado que estamos acabando el trimestre y quedan pocos días para finalizarlo, te rogaría que hicieras todo lo posible para que no se quede ningún alumno/a sin realizar el test 2.

Por favor, cuando recibas esta carta, confírmame por teléfono o por e-mail.

Si tienes alguna duda o consulta que hacerme, no dudes en contactar conmigo.

Atentamente,

José Lozano

ANEXO XVIII:

TEST 2 DE LA 2ª EVALUACIÓN.

TEST 2 DE LA 2ª EVALUACIÓN (T2)

TEST PARA LA EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS EN EL SEGUNDO TRIMESTRE.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Universidad de Valencia.

Investigadores: Ángel Latorre y José Lozano.

Nº de alumno _____

Grupo _____

RODEAR CON UN CÍRCULO LA RESPUESTA CORRECTA:

1. ¿El alumno/a es capaz de tocar tanto de pie como sentado adoptando una posición del cuerpo adecuada con respecto al instrumento?.

Si No

2. ¿Es capaz el alumno/a de sujetar un trozo de papel de arroz (papel de fumar), colocado sobre la pared, a través de un soplido de aire durante 9 segundos sin que el papel se mueva del lugar de la pared donde fue colocado, realizando la respiración abdómino-diafragmática y la presión abdominal adecuadamente?. El alumno/a podrá realizar 3 intentos como máximo.

Si No

3. ¿Puede tocar el alumno/a las siguientes notas individualmente con una correcta emisión y afinación dándoles una duración de 9 segundos a cada una de ellas sin hinchar los mofletes?.

Si No



4. ¿Conoce y coloca correctamente el alumno/a los dedos de la mano izquierda y de la mano derecha que le permiten tocar las siguientes notas?. Tocarlas a velocidad lenta (♩ = 70).

Si No



5. Durante el segundo trimestre, ¿el alumno/a ha podido apreciar lo esencial en el dominio de su propio cuerpo para el posterior desarrollo de la técnica instrumental?.

Si No

6. ¿Sabe distinguir el alumno/a el sonido que produce con su Clarinete al tocar con una caña buena y con una caña mala?.

Si No

7. ¿Sabe el alumno/a escoger sus propias cañas en función de la calidad del sonido?

Si No

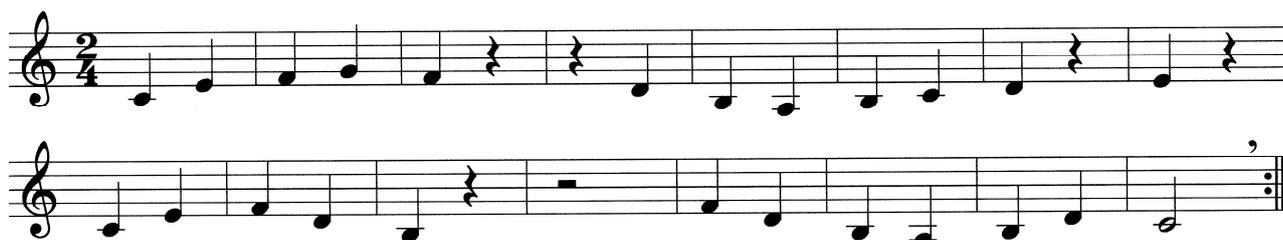
8. ¿Es capaz el alumno/a de distinguir entre dos Clarinetes afinados y dos Clarinetes desafinados tocando a la vez con su profesor las siguientes notas con una duración de 9 segundos como máximo cada una de ellas?.

Si No



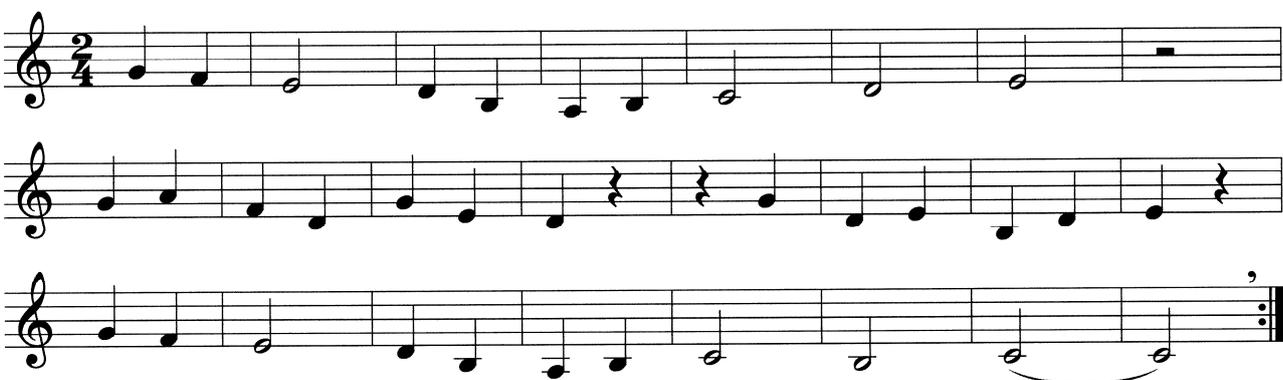
9. ¿Es capaz el alumno/a de interpretar el siguiente ejercicio afinando las notas y produciendo un sonido centrado y estable utilizando el matiz de *f* a velocidad lenta ($\text{♩} = 70$)?. El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 3 veces antes de tocarlo para responder la pregunta.

Si No



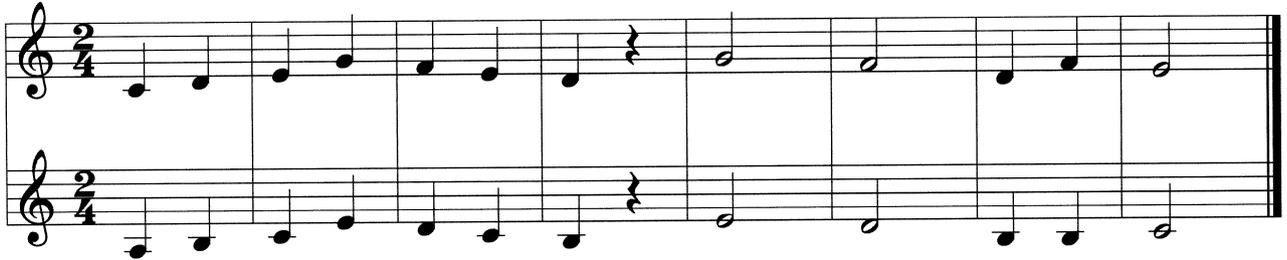
10. ¿Puede tocar el alumno/a el siguiente ejercicio correctamente a velocidad rápida ($\text{♩} = 120$), utilizando el compás de $\frac{2}{4}$ y la figura de blanca, silencio de blanca, figura de negra y silencio de negra?. El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 3 veces antes de tocarlo para responder la pregunta.

Si No



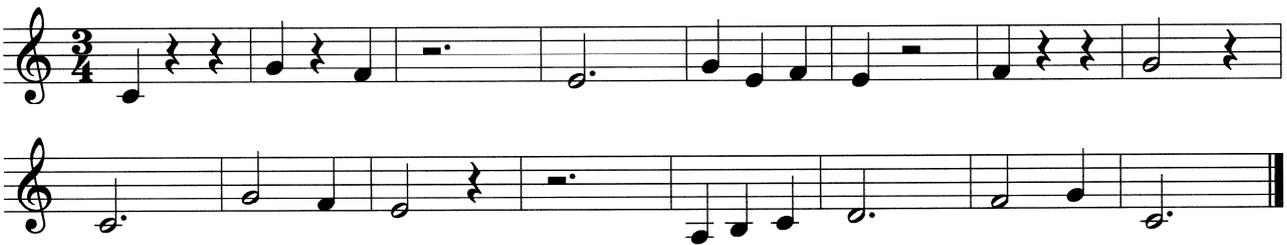
14. ¿Es capaz el alumno/a de interpretar con su profesor el siguiente dúo a velocidad lenta (♩ = 65) sin equivocarse?. El alumno/a deberá tocar primero la voz de arriba, mientras su profesor toca la voz de abajo, y luego tocará la voz de abajo, mientras su profesor toca la voz de arriba, y podrá estudiar cada una de ellas como máximo 3 veces antes de tocarlo para responder la pregunta.

Si No



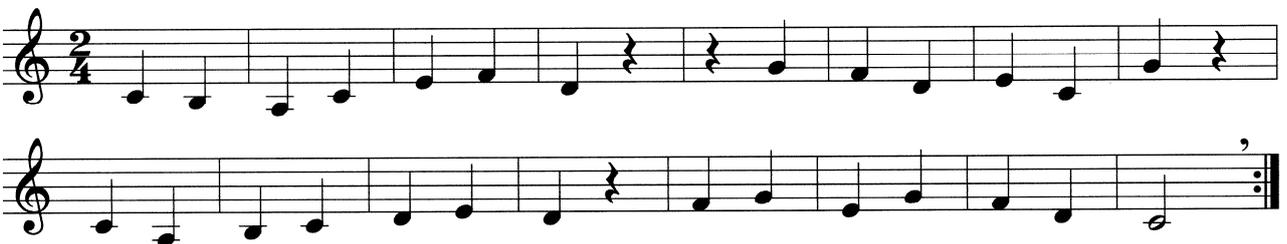
15. ¿Puede el alumno/a tocar el siguiente ejercicio a velocidad lenta (♩ = 70), interiorizando el pulso de negra de manera que le permita interpretar las figuras y los silencios correctamente?. El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 3 veces antes de tocarlo para responder la pregunta.

Si No



16. ¿Es capaz el alumno/a de tocar el siguiente ejercicio tanto a velocidad lenta (♩ = 60) como rápida (♩ = 120) manteniendo el tempo correctamente?. El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 3 veces antes de tocarlo para responder la pregunta.

Si No



17. ¿Conoce el alumno alguno de los siguientes compositores: Beethoven, Mozart?.

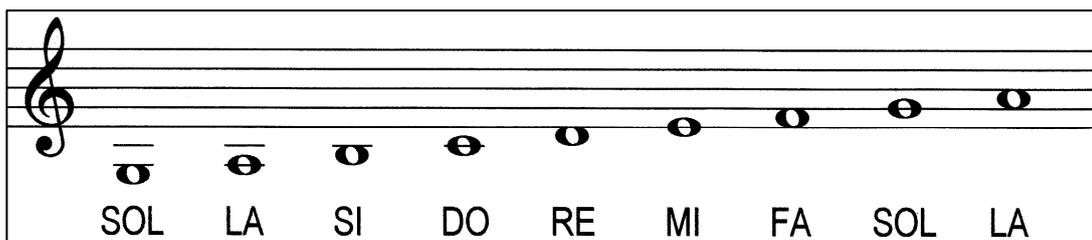
Si No

ANEXO XIX:

OBJETIVOS Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL TERCER TRIMESTRE.

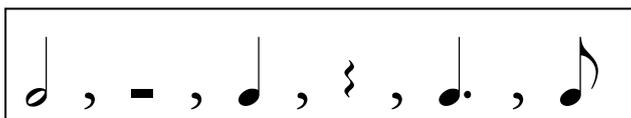
1) OBJETIVOS.

- a) Adoptar una postura corporal adecuada con respecto al instrumento, tanto de pie como sentado, buscando el equilibrio entre la relajación muscular y el ánimo indispensable que exige la interpretación instrumental, teniendo en cuenta que el cuerpo funciona como un todo cuyo eje es la columna vertebral.
- b) Conocer y desarrollar la respiración abdómino-diafragmática y la presión abdominal como medios indispensables para realizar una adecuada emisión del aire y producción del sonido.
- c) Adquirir el control necesario de los músculos que forman la embocadura de modo que posibilite una correcta emisión, afinación, articulación y flexibilidad del sonido tanto en la interpretación individual como de conjunto.
- d) Conocer los dedos de las manos y aprender la colocación de los mismos en el instrumento de manera que permitan la interpretación de las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI y FA del registro grave y SOL y LA del registro medio.

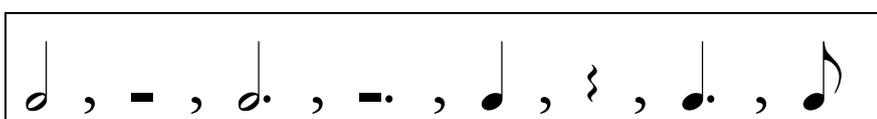


- e) Saber apreciar lo esencial en el dominio del propio cuerpo para el posterior desarrollo de la técnica instrumental.
- f) Desarrollar una sensibilidad auditiva que permita el control de la afinación y el perfeccionamiento continuo de la calidad sonora en las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI y FA del registro grave y SOL y LA del registro medio mencionadas anteriormente.
- g) Comenzar a conocer las características y posibilidades sonoras del instrumento y saber utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como de conjunto.
- h) Producir un sonido centrado y estable con la calidad suficiente que permita utilizar el matiz de *f* (fuerte) en las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI y FA del registro grave y SOL y LA del registro medio.
- i) Desarrollar la interpretación de ejercicios y piezas de diferentes estilos de 48 compases de duración como máximo con el compás de $\frac{2}{4}$ y con la figura de

blanca, silencio de blanca, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea.



- j) Desarrollar la interpretación de ejercicios y piezas de diferentes estilos de 36 compases de duración como máximo con el compás de $\frac{3}{4}$ y con la figura de blanca, silencio de blanca, figura de blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea.



- a) Comenzar a interpretar ejercicios y piezas de diferentes estilos de 17 compases de duración como máximo con el compás de $\frac{4}{4}$ ó **C** y con la figura de redonda, silencio de redonda, figura de blanca, silencio de blanca, figura de blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea.

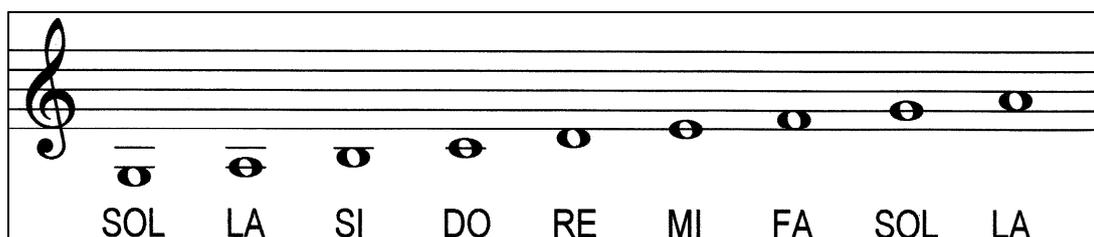


- b) Interpretar los intervallos de 2ª y 3ª mayor y menor y 4ª y 5ª justa de manera que pueda apreciar el significado musical de los mismos y desarrollar el movimiento de los dedos dentro de las exigencias del nivel.
- c) Empezar a conocer e interpretar los intervallos de 6ª mayor y menor y 8ª justa de manera que pueda apreciar el significado musical de los mismos y desarrollar el movimiento de los dedos dentro de las exigencias del nivel.
- d) Conocer y utilizar las articulaciones (picado y ligado), los ataques y los ritmos, dentro de las exigencias del nivel, de manera que vaya adquiriendo dominio y flexibilidad en los mismos.
- e) Iniciarse en la práctica musical en grupo y el hábito de escuchar otros instrumentos y de adaptarse armónicamente a un conjunto.
- f) Desarrollar la interiorización del pulso de negra de manera que le permita interpretar las figuras y los silencios correctamente.

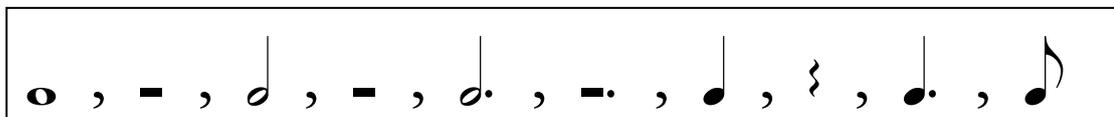
- g) Conocer y desarrollar la interiorización del pulso de la figura de corchea o pulso de corchea de manera que le permita interpretar las figuras y los silencios correctamente.
- h) Interpretar ejercicios tanto a velocidad lenta como a velocidad rápida para ir adquiriendo dominio en la interpretación de los mismos.
- i) Interpretar piezas a velocidad lenta y piezas a velocidad rápida como medio para ir conociendo mejor el tempo y el carácter de las mismas.
- j) Empezar a conocer las diferentes épocas que abarca la literatura musical de manera elemental interpretando piezas breves, con arreglo a las exigencias del nivel, y realizando diversas audiciones audiovisuales.
- k) Desarrollar la habilidad de lectura a primera vista de manera que le permita participar en un conjunto y tener acceso a un repertorio más amplio.
- l) Desarrollar la capacidad de improvisación y creación tanto rítmica como melódica como medio de mayor libertad de expresión y de organización del lenguaje musical.
- m) Conocer las bases necesarias para interpretar los ejercicios y las piezas del repertorio de memoria con el fin de adquirir una mayor concentración en la interpretación.
- n) Saber apreciar el silencio como medio indispensable para la concentración.
- o) Tomar conciencia de la sensibilidad musical y estética que permita comprender, interpretar y disfrutar la música.
- p) Comenzar a tocar en público con la necesaria seguridad en sí mismo que le permita vivir la música como medio de comunicación.

B) CONTENIDOS.

1. Conocimiento y práctica de la sucesión de notas en orden ascendente y descendente.
2. Conocimiento y práctica del compás de $\frac{4}{4}$ ó \mathbf{C} .
3. Conocimiento e interpretación de las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI y FA del registro grave y SOL y LA del registro medio.



4. Conocimiento e interpretación de la figura de redonda, silencio de redonda, figura de blanca, silencio de blanca, figura de blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea.



5. Conocimiento y práctica de la ligadura de expresión.

ANEXO XX:

**CARTA INFORMATIVA PARA LA REALIZACIÓN DEL TEST 3 DE LA 3^a
EVALUACIÓN.**

Albacete, 1 de junio de 2002

Estimad@ compañer@:

He recibido el test 2 de la 2ª evaluación de tus alumnos/as perfectamente.

Como ya te comenté en la carta anterior, te envío el test 3, y último, de la 3ª evaluación para que se lo realices a tus alumnos/as y me lo devuelvas en cuanto puedas por correo ordinario, e-mail o fax.

Es muy importante que seas riguroso/a y escrupuloso/a en la cumplimentación del test de manera que se realice con la mayor exactitud posible. Marca el “**SÍ**” cuando la respuesta sea completa, es decir, responda en su totalidad a lo que realmente se pregunta. Si la respuesta es parcial o las condiciones que plantea la pregunta no se cumplen en su totalidad se marcará el “**NO**”.

Dado que estamos acabando el trimestre y quedan pocos días para finalizarlo, te rogaría que hicieras todo lo posible para que no se quede ningún alumno/a sin realizar el test 3.

Por favor, cuando recibas esta carta, confírmame por teléfono o por e-mail.

Si tienes alguna duda o consulta que hacerme, no dudes en contactar conmigo.

Atentamente,

José Lozano

ANEXO XXI:

TEST 3 DE LA 3ª EVALUACIÓN.

TEST 3 DE LA 3ª EVALUACIÓN (T3)

TEST PARA LA EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS EN EL TERCER TRIMESTRE.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Universidad de Valencia.

Investigadores: Ángel Latorre y José Lozano.

Nº de alumno _____

Grupo _____

RODEAR CON UN CÍRCULO LA RESPUESTA CORRECTA:

1. ¿El alumno/a es capaz de tocar tanto de pie como sentado adoptando una posición del cuerpo adecuada con respecto al instrumento?.

Si No

2. ¿Es capaz el alumno/a de sujetar un trozo de papel de arroz (papel de fumar), colocado sobre la pared, a través de un soplido de aire durante 9 segundos sin que el papel se mueva del lugar de la pared donde fue colocado, realizando la respiración abdómino-diafragmática y la presión abdominal adecuadamente?. El alumno/a podrá realizar 3 intentos como máximo.

Si No

3. ¿Puede tocar el alumno/a las siguientes notas individualmente con una correcta emisión y afinación dándoles una duración de 9 segundos a cada una de ellas sin hinchar los mofletes?.

Si No



4. ¿Conoce y coloca correctamente el alumno/a los dedos de la mano izquierda y de la mano derecha que le permiten tocar las siguientes notas?. Tocarlas a velocidad lenta (♩ = 70).

Si No



5. Durante el tercer trimestre, ¿el alumno/a ha podido apreciar lo esencial en el dominio de su propio cuerpo para el posterior desarrollo de la técnica instrumental?
Si No

6. ¿Sabe distinguir el alumno/a el sonido que produce con su Clarinete al tocar con una caña buena y con una caña mala?
Si No

7. ¿Sabe el alumno/a escoger sus propias cañas en función de la calidad del sonido?
Si No

8. ¿Es capaz el alumno/a de distinguir entre dos Clarinetes afinados y dos Clarinetes desafinados tocando a la vez con su profesor las siguientes notas con una duración de 9 segundos como máximo cada una de ellas?
Si No



9. ¿Es capaz el alumno/a de interpretar el siguiente ejercicio afinando las notas y produciendo un sonido centrado y estable utilizando el matiz de *f* a velocidad lenta (♩ = 70)? El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 3 veces antes de tocarlo para responder la pregunta.
Si No



10. ¿Puede tocar el alumno/a el siguiente ejercicio correctamente a velocidad rápida (♩ = 90), utilizando el compás de 2/4 y la figura de blanca, silencio de blanca, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea? El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 3 veces antes de tocarlo para responder la pregunta.
Si No



11. ¿Puede tocar el alumno/a el siguiente ejercicio de manera correcta a velocidad lenta ($\text{♩} = 80$), utilizando el compás de $\frac{3}{4}$ y la figura de blanca, silencio de blanca, figura de blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea?. El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 3 veces antes de tocarlo para responder la pregunta.

Si No



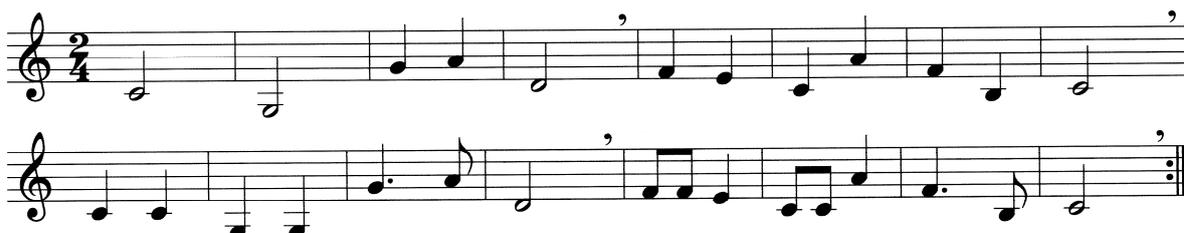
12. ¿Puede tocar el alumno/a el siguiente ejercicio de manera correcta a velocidad lenta ($\text{♩} = 60$), utilizando el compás de $\frac{4}{4}$ y la figura de redonda, silencio de redonda, figura de blanca, silencio de blanca, figura de blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea?. El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 3 veces antes de tocarlo para responder la pregunta.

Si No



13. ¿Es capaz de tocar el alumno/a el siguiente ejercicio correctamente a velocidad rápida ($\text{♩} = 100$), interpretando intervalos de 2ª, 3ª y 6ª mayor y menor y 4ª, 5ª y 8ª justa, apreciando la diferencia entre ellos?. El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 3 veces antes de tocarlo para responder la pregunta.

Si No



17. ¿Es capaz el alumno/a de tocar el siguiente ejercicio tanto a velocidad lenta (♩ = 60) como rápida (♩ = 100) manteniendo el tempo correctamente?. El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 3 veces (3 a velocidad lenta y 3 a velocidad rápida) antes de tocarlo para responder la pregunta.

Si No

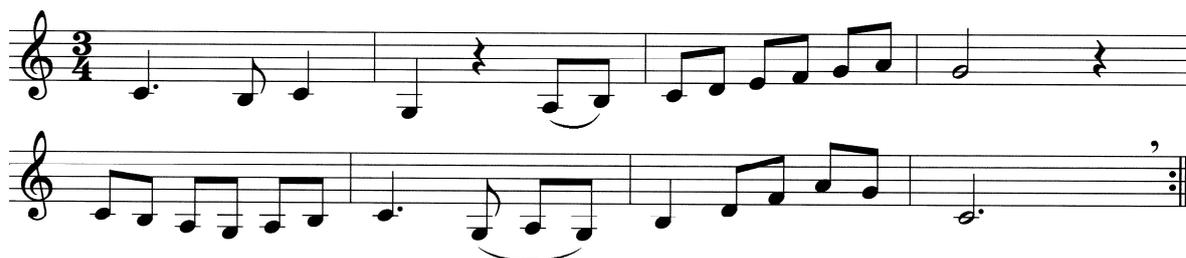


18. ¿Conoce el alumno alguno de los siguientes compositores: Pachelbel, Grieg?.

Si No

19. ¿Es capaz el alumno/a de interpretar el siguiente ejercicio a primera vista a velocidad rápida (♩ = 90)? El alumno/a tocará el ejercicio solamente 1 vez y se responderá la pregunta.

Si No



20. ¿Es capaz el alumno/a de improvisar un motivo rítmico y otro melódico de 8 compases de duración cada uno con el compás de $\frac{2}{4}$, las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI, FA, SOL y LA (mencionadas en la pregunta 5), la figura de blanca, silencio de blanca, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea?.

Si No

21. ¿Es capaz el alumno/a de improvisar un motivo rítmico y otro melódico de 4 compases de duración cada uno con el compás de $\frac{3}{4}$, las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI, FA, SOL y LA (pregunta 5), la figura de blanca, silencio de blanca, figura de blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea?.

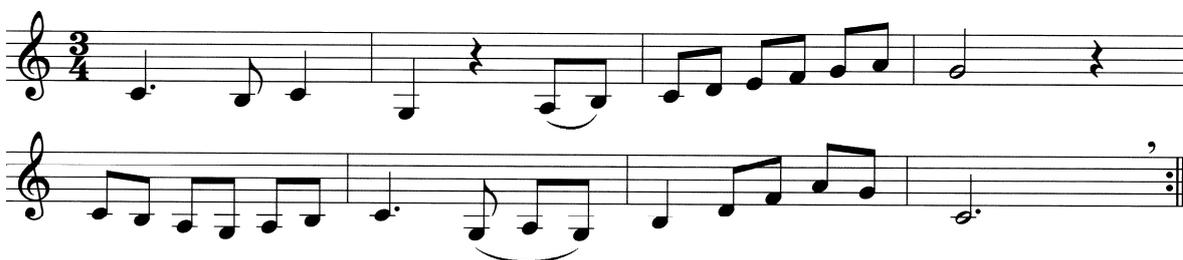
Si No

22. ¿Es capaz el alumno/a de improvisar un motivo rítmico y otro melódico de 4 compases de duración cada uno con el compás de $\frac{4}{4}$, las notas SOL, LA, SI, DO, RE, MI, FA, SOL y LA (pregunta 5), la figura de redonda, el silencio de redonda, la figura de blanca, silencio de blanca, figura de blanca con puntillo, silencio de blanca con puntillo, figura de negra, silencio de negra, figura de negra con puntillo y figura de corchea?.

Si No

23. ¿Es capaz el alumno/a de interpretar el siguiente ejercicio de memoria a velocidad rápida (♩ = 90)? El alumno/a podrá estudiar el ejercicio como máximo 8 veces antes de tocarlo de memoria.

Si No



24. En todos los ejercicios anteriores, ¿ha respirado el alumno en las comas de respiración y respetando el fraseo?.

Si No

25. ¿Ha sido capaz el alumno/a de guardar silencio antes de comenzar a tocar cada uno de los anteriores ejercicios para concentrarse mejor?.

Si No

26. Durante el tercer trimestre, ¿ha sido capaz el alumno/a de comprender, interpretar y disfrutar la música?.

Si No

27. Durante el tercer trimestre, ¿ha tocado el alumno/a en público?.

Si No