



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

Universitat Politècnica de València

Dpto. de Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte
Programa de Doctorado en Música

TESIS DOCTORAL:

**Haciendo/creando el aprendizaje del Oboe:
Aplicación experimental de la improvisación y la creación en la clase
de Música de Cámara y de Conjunto en el conservatorio.
Acciones Estratégicas (2014-2017)**

Tesis doctoral presentada por

María Vicenta Cotolí Miguel

Dirigida por

Dr. Miguel Molina Alarcón

Valencia, mayo 2017

*A mi madre, mi maestra, mi alumna y mi compañera de viaje.
Muchas gracias mamá, sé que no soy una hija fácil.*

AGRADECIMIENTOS / AGRAÏMENTS

Mucho antes de saber qué iba a escribir en esta tesis, ya sabía cómo y a quién tenía que agradecerse. Todos ellos han sido los que la han impulsado y lo más especial del trabajo va a ser podérselo decir públicamente.

Pare, mira fins on hem arribat! Mai tindrè suficients paraules que expressen l'agraïment que et tinc per haver-me embarcat en este món musical. Allà on estigues sé que no cabràs en tu mateix d'orgull.

Gràcies Salvador Mir i Eduardo Martínez, vosaltres vàreu ser els primers en dir-me “bufa Música!”.

Gràcies Pau Ballester, tu vas ser el primer en dir-me “imagina Música!”.

Gràcies Joan Soler, tu vas ser el primer en dir-me “parla Música!”.

Gracias Emilio Molina y equipo de profesores del IEM, vosotros fuisteis los primeros en decirme “¡piensa Música!”.

Gràcies Chapi, em vas donar la pista del llibre que em robaria la son d'un any sencer.

Merci Jean-Luc Fillon, pour me montrer le chemin du bonheur avec l'hautbois.

Gracias a mis alumnos y a mi conservatorio, esto es por y para vosotros.

Gracias a los que me lo pusisteis difícil, vuestra actitud no hizo más que darme ánimos.

Gracias Miguel Molina, estuviste en el momento oportuno y con las palabras justas. Te agradezco las ideas y tus siempre amables ánimos, sin ti esto hubiera sido imposible.

Gracias al Máster en Música de la UPV, por ensancharme la visión y el pensamiento.

Gracias a los doctores Vicent Llimerá, Francisco Bueno, Rafael Polanco, Roberto Giménez, Patricia Pérez y José Vicente Gil por vuestra ayuda en la evaluación del trabajo y vuestros comentarios constructivos.

Gràcies Boni, per la teua veu en el projecte i pel tros de vida que ens correspon.

Gracias Vanessa, por caminar conmigo en la improvisación.

Gràcies Marc, per les teues imatges, pel teu interès i la teua estima silenciosa.

Gràcies David, tu sempre has cregut més en mi que jo mateixa.

Gracias a mis reinas Chon y Leonor, por vuestro hombro incondicional en el que he reído y llorado.

Gracias Jorge, por ser mi asesor, mi compañía, mi mucho y mi más.

RESUMEN (Castellano)

Haciendo/creando el aprendizaje del Oboe: Aplicación experimental de la improvisación y la creación en la clase de Música de Cámara y de Conjunto en el conservatorio. Acciones Estratégicas (2014-2017)

Una clase de Oboe en el conservatorio se resume en la práctica de los estudios y el repertorio propio del instrumento. Con ello abordamos la técnica y el desarrollo de la musicalidad necesarias para interpretar las partituras que los futuros oboístas irán encontrándose a lo largo de su vida. Sin embargo, hemos observado que un número demasiado amplio del alumnado no encuentra motivación con esta forma de conducirnos en las clases. Especialmente durante la adolescencia aparecen problemas de bajo rendimiento en el estudio, desmotivación y abandono prematuro. Con este trabajo hemos pretendido dar respuesta a dicho problema incluyendo la improvisación y la composición en las clases, creando en el alumno una necesidad de autoexpresión mediante la música que alentara su aprendizaje técnico e interpretativo.

Basándonos en los elementos que nos ofrecía la Investigación-Acción (Cain, 2008) (Kemmis & McTaggart, 1988) hemos puesto en marcha dos acciones estratégicas que nos han ayudado a comprender y transformar nuestra práctica dentro del aula. La Acción Estratégica I (curso 2014-2015) fue aplicada a un grupo de cuatro alumnos de oboe cursando Enseñanzas Profesionales dentro de la asignatura de Música de Cámara en el Conservatorio de Riba Roja del Turia (Valencia). En ella los alumnos han creado su propio repertorio sobre el cual trabajar, tanto los objetivos técnicos como los objetivos específicos de la asignatura según la normativa para los conservatorios. Los cambios en el corto plazo fueron muy estimulantes, no obstante, no se mantuvieron en el tiempo, lo cual nos llevó a una profunda reflexión que desembocó en la Acción Estratégica II (curso 2016-2017), consistente en el diseño de un material didáctico según la Metodología IEM, (Instituto de Educación Musical) impulsada por el Dr. Emilio Molina, basada en la “Improvisación como Sistema Pedagógico”, que hemos aplicado y trasladado al aprendizaje del oboe. Se puso en marcha dentro de la asignatura de Conjunto, con un grupo de tres alumnos de oboe, esta vez cursando las Enseñanzas Elementales en el Conservatorio de Riba Roja de Turia (Valencia), con el ánimo de crear una relación con el instrumento, y su estudio, más significativa desde los inicios.

Los resultados, sin poder anunciar que sean definitivos puesto que necesitan de la perspectiva del tiempo, están siendo más que alentadores. Los alumnos ven el oboe como un *instrumento* a través del cual expresar sus ideas musicales y no como un fin en sí mismo. Desde esta perspectiva las dificultades se plantean como retos personales que el estudiante se ve motivado a solucionar. Consideramos que esta es una de las claves para que se produzcan los avances en el aprendizaje de cualquier instrumento en general y del oboe en particular.

Palabras clave: Aprendizaje del Oboe, improvisación, composición, motivación, estimulación de la creatividad, John Paynter, Metodología IEM.

RESUM (Valencià)

Construint/creant l'aprenentatge de l'Oboè: Aplicació experimental de la improvisació i la creació a la classe de Música de Cambra i de Conjunt en el conservatori. Accions estratègiques (2014-2017)

Una classe d'Oboè al conservatori es resumeix en la pràctica dels estudis i el repertori propi de l'instrument. Amb açò abordem la tècnica i el desenvolupament de la musicalitat necessàries per a interpretar les partitures que els futurs oboïstes es trobaran al llarg de la seua vida. Tanmateix, hem observat que un nombre excessivament ampli de l'alumnat no troba motivació amb eixa forma de conduir-nos a les classes. Especialment durant l'adolescència apareixen problemes de baix rendiment en l'estudi, desmotivació i abandó prematur. Amb aquest treball hem volgut donar resposta al problema incloent la improvisació i la composició dins la classe, amb la intenció de crear en l'alumne una necessitat d'auto expressió mitjançant la música, que encoratge el seu aprenentatge tècnic i interpretatiu.

Basant-nos en els elements que ens ofería la Investigació-Acció (Cain, 2008) (Kemmis & McTaggart, 1988), hem posat en marxa dues accions estratègiques que ens han ajudat a comprendre i transformar la nostra pràctica dins l'aula. L'Acció Estratègica I (curs 2014-2015), va ser aplicada a un grup de quatre alumnes d'oboè, cursant els Ensenyaments Professionals dins de l'assignatura de Música de Cambra al Conservatori de Riba Roja de Túria (València). En ella, els alumnes han creat el seu propi repertori amb el qual treballar, tant els objectius tècnics com els específics de l'assignatura segons la normativa per als conservatoris. Els canvis a curt termini van ser molt estimulants, malgrat això cal dir que no es van mantindre en el temps, la qual cosa ens va portar a fer una reflexió profunda que ens abocà a l'Acció Estratègica II (curs 2016-2017), basada en el disseny d'un material didàctic segons la Metodologia IEM ("Instituto de Estudios Musicales"), impulsada pel Dr. Emilio Molina i fonamentada en la improvisació com a sistema pedagògic, que hem aplicat i traslladat a l'aprenentatge de l'oboè. Es va posar en marxa dins l'assignatura de Conjunt, amb un grup de tres alumnes d'oboè, aquesta vegada cursant els Ensenyaments Elementals al Conservatori de Riba Roja de Túria (València), amb la voluntat de construir una relació amb el instrument, i el seu estudi, més significativa des dels inicis.

Els resultats, sense poder anunciar que siguin definitius, ja que necessiten de la perspectiva del temps, estan resultant més que encoratjadors. Els alumnes veuen l'oboè com un *instrument* amb el qual expressar les seues idees musicals, i no com un fi en ell mateix. Des d'aquesta perspectiva les dificultats es plantegen com a reptes personals que l'estudiant es veu motivat a solucionar. Considerem que aquesta és una de les claus per a que es produeixen els avanços en l'aprenentatge de qualsevol instrument en general i de l'oboè en particular.

Paraules clau: Aprenentatge de l'Oboè, improvisació, composició, motivació, estimulació de la creativitat, John Paynter, Metodologia IEM.

ABSTRACT (English)

Building/creating the learning of the oboe: Experimental implementation of improvisation and creation in Chamber Music and Group Music in a conservatory. Strategic Actions (2014-2017)

An oboe's class in the music conservatory can be summed up in the practicing of the studies and of the instrument's own repertoire. In order to future oboists are able to perform scores along their life, this is the way required technique and musicality are addressed. However, we have noticed a far too large number of students who cannot find motivation in that way of approaching the class. Low performance, lack of motivation and premature abandonment are very components occurrence especially in adolescence. With this work, we expect to tackle that problem. By including improvisation and composition in the class, we expect to create in the student a need of self-expression through music that will encourage their technical and interpretative learning process.

On the basis of the elements provided by Action-Research (Cain, 2008) (Kemmis & McTaggart, 1988), we have implemented two strategic actions which have helped us to understand and transform our practice within the class. Strategic Action I (school year 2014-2015) was applied to a Professional Education four-student group in Ribarroja del Turia Conservatory (Valencia); specifically, to the Music Chamber subject, in which students had to design their own repertoire and to set both technical and specific goals according to regulations for conservatoires. Short-term changes were very encouraging, though not so very a longer period of time. That took us to reflect deeply which led to Strategic Action II (school year 2016- 2017) which consisted of the didactic material design according to IEM Methodology (Instituto de Educación Musical) developed by Dr. Emilio Molina. His methodology is based on the "Improvisation as a Pedagogic System", which we have transferred and applied to the learning of the oboe. The Strategic Action II was implemented in an Elementary Education three-student group in Ribarroja de Turia Conservatory (Valencia) in an attempt to create, from the beginning, a more significant relationship between the

instrument and its study.

We cannot say that the results are definitive because they need the perspective of time, but they are being very motivating. Students see oboe as an *instrument* to express their musical ideas, not as a purpose in itself. From this perspective, difficulties are approached as personal challenges that make students feel motivated to solve. We consider this is one of the keys to make progress in any instrument learning in general and particularly in oboe's.

Keywords: Oboe's learning, improvisation, composition, motivation, stimulation of creativity, John Paynter, IEM Methodology.

ÍNDICE / SUITE

INTRODUCCIÓN / OBERTURA	17
1er. MOVIMIENTO / <i>Adagio ma non troppo e molto espressivo</i>	29
1 Investigación educativa. Cuantitativo vs. Cualitativo.	32
1.1 Características de la investigación cualitativa. Justificaciones de uso.....	33
2 La Investigación Acción.	35
2.1 Características de la Investigación Acción.....	35
2.2 La Investigación Acción en el aula.	36
2.3 La Investigación Acción en educación musical.	37
2.4 ¿Por qué esta opción metodológica?	38
3 Revisión de la bibliografía.....	41
3.1 ¿Tengo un problema? ¿Tenemos un problema!.....	41
3.2 Problemática de la educación musical.	42
3.3 La improvisación y la composición en los métodos de enseñanza musical del s. XX.....	45
3.4 Improvisación y creación en la ley de educación musical de la Comunitat Valenciana.....	50
3.5 Antecedentes.	53
4 ¿Por qué la improvisación aplicada al aula en el conservatorio?	60
4.1 Aportaciones de la improvisación al aprendizaje instrumental.....	63
5 ¿Por qué la creación aplicada al aula en el conservatorio?	70
6 Fundamentos metodológicos para aplicar la improvisación y composición a nuestra clase.....	73
6.1 Improvisación tonal. Metodología IEM.	73
6.2 Composición. John Paynter.....	75

2º MOVIMIENTO / <i>Allegretto espressivo alla Romanza</i>	79
7 De la teoría a la práctica. Nos ponemos en marcha.....	82
7.1 Introducción a la Acción estratégica I. ¿Por qué? ¿Con quién? ¿Dónde?....	83
7.2 Proyectos creativos. ¿Qué? ¿Cómo?	85
8 Acción estratégica I. Experiencias Paynter.	89
8.1 Proyecto creativo I.	90
8.2 Proyecto creativo II.	94
9 Revelación de problemas.	95
9.1 Firmezas y debilidades.	97
9.2 Adaptación de la idea.	99
10 Acción estratégica II. Metodología IEM.	100
3er. MOVIMIENTO / <i>Presto con fuoco</i>	107
11 Acción estratégica I. (Curso 2014-2015)	110
11.1 Proyecto creativo I	110
11.1.1 <i>Proceso de creación de la pieza.</i>	111
11.1.2 <i>Trabajo técnico específico.</i>	118
11.1.3 <i>Trabajo específico de música de cámara.</i>	131
11.1.4 <i>Estreno.</i>	141
11.2 Proyecto creativo II	142
11.2.1 <i>Introducción al proyecto.</i>	144
11.2.2 <i>“THE SKYE BOAT SONG”</i>	149
11.2.2.1 <i>Proceso de creación de la pieza.</i>	149
11.2.2.2 <i>Trabajo técnico específico.</i>	155
11.2.2.3 <i>Trabajo específico de Música de Cámara.</i>	163
11.2.3 <i>“DE ALLACITO”</i>	165
11.2.3.1 <i>Proceso de creación de la pieza.</i>	165
11.2.3.2 <i>Trabajo técnico específico.</i>	174

11.2.3.3 Trabajo específico de Música de Cámara.	177
11.2.4 Estreno.	180
12 Observación de la Acción Estratégica I.	183
12.1 Diario de clase del proyecto creativo I. Resultados.	183
12.2 Sesión posterior al estreno. Encuesta y discusión.	197
12.3 Entrevistas. Resultados.	205
12.4 Diario de clase del proyecto creativo II. Resultados.	227
13 Reflexión sobre los resultados.	246
13.1 Reflexión sobre mi práctica. Cómo ha cambiado.	247
13.2 Reflexión sobre los estudiantes. Qué han aprendido.	249
13.3 Reflexión sobre <i>el después</i>	250
14 Acción Estratégica II.(Curso 2016-2017)	254
14.1 Proceso de elaboración de las unidades didácticas.	254
15 Observación de la Acción Estratégica II.	258
15.1 Diario de clase. Resultados.	259
CONCLUSIONES / Coda flamenca	275
BIBLIOGRAFÍA	284
Anexo I. <i>Partituras-solos originales y editados de La Oración del Gusano</i>	295
Anexo II. <i>Partitura general de La Oración del Gusano</i>	300
Anexo III. <i>Melodía original y segunda voz de The Skye Boat Song</i>	306
Anexo IV. <i>Melodía original y segunda voz de De Allacito</i>	309
Anexo V. <i>Versión a dúo de los alumnos de De Allacito</i>	312
Anexo VI. <i>Partitura general de De Allacito editada</i>	314
Anexo VII. <i>Unidades didácticas para la clase de Conjunto de Oboe</i>	321

Introducción

Obertura

1812 Ouverture solennelle

Largo. P. Tchaïkowsky

The musical score is written for piano and consists of two systems. The first system begins with the tempo marking 'Largo.' and the composer's name 'P. Tchaïkowsky'. The music starts with a mezzo-forte (mf) dynamic. The second system includes markings for 'ten.' (tender) and 'cresc.' (crescendo), leading to a fortissimo (ff) dynamic. The score is in 3/4 time and B-flat major.

Tchaikovsky (1880)

INTRODUCCIÓN

Identificación del problema.

A lo largo de mi trayectoria docente he podido advertir una preocupante sucesión de hechos que, en mayor o menor medida, afectan a un sector demasiado amplio del alumnado y que ha constituido el germen que da origen a esta investigación. El niño, futuro oboísta, empieza a asistir a clase con 8 años, se le ve ilusionado y con ganas de aprender; poco a poco vamos superando la dureza de los inicios con el repertorio atractivo que encontramos en los libros actuales. Sin embargo, van pasando los cursos y el alumno crece al mismo ritmo que su interés por el estudio decrece. Llega la adolescencia y es habitual encontrarnos con un panorama de desmotivación y desafección por la música; en ocasiones también acompañado de una incapacidad para aceptar y superar las dificultades propias del adiestramiento. En definitiva, nos hallamos ante una perspectiva de apatía que hace muy complicada la enseñanza musical y el aprendizaje de un instrumento.

Los casi veinte años de trabajo en un mismo conservatorio me han permitido observar la repetición de esta secuencia y la evolución de los niños que iban creciendo conmigo, pudiendo afirmar que la desgana que acaba sufriendo el alumnado conforme avanza en sus estudios musicales, desafortunadamente no podemos considerarla una actitud aislada. En nuestro caso va a convertirse en el problema al que pretendemos dar remedio en el curso de esta investigación.

¿Por qué se repiten estas conductas? ¿Es la forma de impartir la clase? ¿Es el repertorio? ¿Es el nivel de exigencia? ¿Es el entorno que rodea al alumno? ¿Qué podemos hacer para mejorar esta situación?

El camino más cómodo sería culpar al adolescente por el mismo hecho de serlo, aceptando una supuesta falta de espíritu de sacrificio en esta generación y continuar impartiendo nuestras clases como siempre se hicieron. No obstante, todos estos interrogantes nos dirigen hacia un cuestionamiento de la propia práctica docente. Es imposible dejar pasar una serie de reflexiones que ponen en primer plano la

problemática de la enseñanza musical desde diferentes ángulos: el profesor, el alumno y el propio sistema educativo.

En lo que a mí respecta como profesora de oboe, no dejo de plantearme la utilidad de mis enseñanzas. Más allá de pretender instruir a los alumnos en la apreciación de unos valores estéticos, o de iniciarlos en una cierta disciplina de estudio, me pregunto ¿qué les queda realmente cuando abandonan el conservatorio? En general se les prepara para continuar una vida de intérpretes que en raros casos se hace efectiva. Lo cual nos lleva a reflexionar sobre los alumnos: ¿encuentran lo que buscan en el conservatorio? ¿Qué buscan? ¿Están conectados sus intereses con aquello que les ofrecemos? Por su parte, el sistema educativo musical pretende brindarles una formación amplia y coherente que, sobre el papel, parece lógica y posible, pero que a los profesores no siempre nos resulta fácil llevar a la realidad.

Completamos, de esta forma, un círculo que empieza y termina en la práctica del profesor, parece claro que si pretendemos un cambio, habrá que empezar por ahí. De hecho, enmarcar este trabajo dentro de una metodología cualitativa ha permitido acercarnos a nuestra realidad dentro del aula desde una perspectiva crítica e interpretativa, para comprender los diferentes ángulos de nuestra problemática e intentar acometer una transformación a diferentes niveles (Tójar Hurtado, 2006).

Así mismo, la revisión de la bibliografía nos lleva a confirmar que, en efecto, hay una preocupación evidente por la educación musical. Hay autores que consideran el modelo de formación de los conservatorios demasiado tradicional y que no se ha adaptado a las nuevas exigencias profesionales que demanda la sociedad (Pliego de Andrés, 2007). También, que la enseñanza musical resulta demasiado centrada en la teoría, en la lectura y en la técnica (Hemsey de Gainza, 2010) (Small, 1999) (K. Lines, 2009). Se critica que es la única enseñanza en artes basada únicamente en la repetición de modelos (Hemsey de Gainza, 2012).

Por desgracia, la reacción de hastío de los alumnos parece coherente a la vista del panorama pintado. Mis prácticas en el aula se identifican con este en tanto que soy partícipe, perpetuando un modelo que no parece ir acorde con la evolución de la pedagogía. Si bien, necesitamos conocer el trabajo de pedagogos y teóricos que han

pretendido dar respuesta a los problemas planteados por la educación musical, para saber en qué medida podemos adaptar la forma de conducir las clases de oboe de una forma más motivadora.

Damos con una serie de autores que propugnan un modelo de aprendizaje dinámico y más activo por parte no sólo del alumno, sino también del profesor. Con conceptos como el “aprendizaje-acción” (Regelski, 1983) se aboga por una enseñanza donde se promuevan las acciones conscientes en el acto de hacer y de escuchar música, donde los alumnos puedan actuar sobre ella, manipulándola, usándola para su propia expresión, participando en la resolución de problemas que vayan más allá de la interpretación instrumental. Defienden que, una acción con significado proporciona la motivación necesaria para el aprendizaje futuro (Delalande, Vidal, & Reibel, 2003). En ese mismo sentido se manifiesta Gardner (1994), que apuesta por lo que él llama “producción artística de los alumnos”, afirmando que aprenden de una manera más eficaz cuando se ven involucrados en proyectos creativos que les permita aplicar y relacionar multitud de conocimientos y destrezas. También Small (1995) pretende hacer de la música algo más activo, pasando de considerarla un sustantivo y convirtiéndola en el verbo “musicar”, dentro del cual además de cantar y tocar, se contempla el hecho de componer. Siguiendo la misma línea de acción musical, autores como Regelski (1998) o Azzara (2002) ven en la improvisación una poderosa herramienta para que el alumno construya su conocimiento a través de la propia expresión; reconocen que, a pesar de sus beneficios comprobados, es raro encontrar una clase dentro de los conservatorios donde se considere su práctica en el currículo.

Poco a poco van relacionándose conceptos claves vinculados con nuestro problema y, de esta forma, empezamos a sospechar que podemos estimular la motivación de nuestros alumnos promoviendo un aprendizaje más activo, que planee comprometerles en proyectos musicales incluyendo la improvisación y la creación musical.

Un paso siguiente nos lleva a conocer qué lugar ocupan estas técnicas dentro de las metodologías para el aprendizaje musical desarrolladas por diferentes pedagogos a lo largo del s. XX. Y comprobamos que todas convergen en una serie de puntos (Díaz et

al., 2007) entre los cuales destacamos: la coincidencia en valorar que la educación musical debe basarse en la creatividad, la improvisación y la expresividad.

Llegados a este punto, la investigación cualitativa nos permite hacer una mirada de autocrítica que confronte la realidad de nuestra práctica educativa con otros modelos pedagógicos. Bien es cierto que, según afirma Laborda Máñez (2015), en cuestión de educación musical, nuestro país sufre un retraso considerable respecto al desarrollo que ha experimentado la pedagogía en otros lugares. En gran parte, la generación de profesores que trabajamos en los conservatorios hoy en día, somos hijos de una educación que vivió de espaldas a aquellos avances, lo cual no debe ser excusa para seguir continuando ajenos. Más bien por esa misma razón, en nosotros recae la responsabilidad de cambiar el panorama didáctico musical.

Debemos reconocer que, situarnos dentro de unas enseñanzas regladas nos obliga a cumplir una serie de objetivos predeterminados por las leyes educativas, dentro de las cuales también tenemos un cierto campo de acción para organizarnos según las particularidades de nuestro centro y nuestro alumnado. En ese sentido, el estudio de los Decretos que regulan las Enseñanzas Musicales en la Comunitat Valenciana nos muestra que, aunque de una manera un tanto sutil, tenemos algunas puertas abiertas que nos permiten actuar acorde con las metodologías que proclaman el desarrollo de la creatividad, la experimentación, y la improvisación dentro del aula de música.

Con todos estos ingredientes servidos, no nos falta más que saber cómo articularlos dentro de nuestra práctica diaria y ¡actuar!

Es ahora donde reubicamos la modalidad de investigación cualitativa dentro de la llamada Investigación-Acción (Tójar Hurtado, 2006) (Bisquerra Alzina et al., 2014). Sentimos que tenemos un problema, definido por la desmotivación y el bajo rendimiento de un sector demasiado amplio de los estudiantes de oboe, observado a lo largo del tiempo dentro del conservatorio. Presentimos que hay ciertas prácticas que nos podrían ayudar a dar un giro a la situación, basadas en la aplicación de la improvisación y la creación. Así pues, la Investigación-Acción nos proporciona el marco dentro del cual poner en marcha un plan de manera estructurada, y que pueda servirnos para conseguir el cambio perseguido.

En todo momento esta modalidad de investigación pretende abocar a la transformación de realidades problemáticas mediante la acción (Tójar Hurtado, 2006). El proceso que nos propone esta metodología puede resumirse en los siguientes pasos: identificar el problema; imaginar una idea que ayude a solucionarlo; a partir de ella planificar una acción; realizarla; recoger los datos que nos aporta esta actuación; reflexionar sobre ellos y sacar las conclusiones que confirmen, o no, que el cambio se ha hecho efectivo y con él, la mejora de la situación problemática.

Hipótesis y objetivos.

Dada la información anterior, nos atrevemos a enunciar que es posible realizar una enseñanza/aprendizaje de la música en general y del oboe en particular, a través de la práctica de la improvisación y la creación en las clases. Al mismo tiempo, también creemos que se pueden abordar todos los objetivos marcados en la programación del conservatorio incluyendo estas herramientas en nuestros métodos de trabajo diario. Consideramos además que, de esta forma, el aprendizaje resultará más motivador, puesto que estaremos fomentando una actitud activa por parte del alumno desde el punto de vista de la construcción de su propio conocimiento.

Amparándonos en la Investigación-Acción la hipótesis se convierte en lo que algunos autores denominan Hipótesis-Acción o Acción Estratégica, puesto que se formula como propuesta de cambio o mejora. Donde la acción es el centro de todo el proceso y la investigación se pone a su servicio (Elliott & Pérez Gómez, 1990).

De esta forma, nuestro trabajo contiene dos Acciones Estratégicas, basadas ambas en la aplicación experimental de la improvisación y la creación en dos grupos de alumnos diferentes durante un curso escolar completo. La realización de la Acción Estratégica I se llevó a cabo en el curso 2014-2015, mientras que la Acción Estratégica II se desarrolló durante el 2016-2017. Ese lapso de tiempo se aprovechó para observar los resultados de la primera acción con cierta distancia y sacar unas conclusiones que, por no ser satisfactorias abocaron a la elaboración de la segunda, siguiendo una espiral propia de esta forma de investigación (McKernan, 1999).

Así pues, concretamos nuestra Hipótesis-Acción o Acción Estratégica de la siguiente manera:

~ Acción Estratégica I: es posible realizar una enseñanza del oboe más motivadora para los estudiantes de las Enseñanzas Profesionales. Para ello, nuestra acción consistirá en involucrar a un grupo de cuatro alumnos de oboe en dos proyectos creativos que dejen espacio a su libertad de expresión. Utilizaremos la improvisación y la composición de su propio repertorio, en el marco de la asignatura de Música de Cámara.

En vista de las mejorías insuficientes obtenidas en el plazo de dos cursos y creyendo en la validez del proceso y de las herramientas, emitimos una segunda Hipótesis-Acción que subsane los errores de la anterior.

~ Acción Estratégica II: es posible atajar las actitudes de desmotivación y abandono prematuro de los estudios realizando un aprendizaje del oboe más significativo desde los inicios. Para ello nuestra acción consistirá en diseñar un material didáctico que se sirva de la improvisación y la composición. Lo pondremos en marcha con un grupo de tres alumnos de Enseñanzas Elementales, en el marco de la asignatura de Conjunto.

En este sentido, nuestro objetivo general se encamina a potenciar un aprendizaje del oboe más práctico, útil y motivador, que nos ayude a aminorar la actitud de desencanto hacia el estudio, tan común entre el alumnado adolescente llegadas las Enseñanzas Profesionales.

De esta forma, en el curso de esta investigación nos proponemos los siguientes objetivos concretos:

1. Investigar cómo y porqué la improvisación y la composición pueden ayudarnos a conseguir nuestro objetivo principal.
2. Diseñar las acciones estratégicas que nos ayuden a incluir la improvisación y la composición, no como un elemento más a utilizar en el transcurso de la clase, sino como las herramientas mediante las cuales vamos a hacer ese aprendizaje del oboe más efectivo, sin dejar de lado los objetivos especificados en nuestro currículo del conservatorio.

3. Llevar a la práctica dichas acciones estratégicas, recogiendo los datos relevantes provocados y reflexionando sobre ellos, para dar cuenta de los posibles cambios dentro de nuestra práctica docente y la mejora de la problemática planteada.

Metodología.

Sentadas estas bases ya hemos mencionado que la elección de la metodología cualitativa y, dentro de ella, la modalidad Investigación-Acción ha resultado clave para conseguir un cambio dentro de nuestras clases. Nos ha proporcionado los pasos necesarios para conducirnos desde el enunciado del problema hasta la respuesta, a través de una acción que ha ayudado a transformar y a transformarnos. También ha puesto a nuestra disposición unos útiles para la recogida de datos, como han sido: el diario de las sesiones, la encuesta, la grabación tanto en audio como en vídeo y la entrevista. Estos nos han permitido observar la realidad y obtener una información sobre la cual reflexionar y conocer qué estaba sucediendo, en el aula y con los alumnos, mientras yo me dedicaba a enseñarles cómo hacer sonar el oboe. Esta observación ha sido vital en mi aprendizaje, puesto que, en tanto que participante activa dentro de la investigación, me ha posibilitado tener una visión en perspectiva, necesaria para la reflexión y la autocrítica.

Por otra parte, para diseñar las acciones estratégicas nos hemos servido de dos puntales básicos, sin los cuales estas no habrían sido posibles, que han sido: los trabajos experimentales de John Paynter para la Acción I, y la Metodología IEM para el diseño de las unidades didácticas de la Acción II.

En la **Acción Estratégica I** nos hemos inspirado en las experiencias relatadas por Paynter en sus libros *Sound and Silence* (1970) y *Sonido y Estructura* (1999). Él rechaza llamar a su forma de trabajo “metodología”, más bien la considera como una guía práctica que democratiza la composición y el disfrute de la interpretación musical, haciéndolos accesibles a cualquiera que tenga una idea y se atreva a probar. Nosotros la teníamos y nos atrevimos; así pues, tomamos como modelo dos de sus experiencias creativas del libro *Sound and Silence* y las llevamos al aula de Música de Cámara con un grupo de alumnos de oboe de Enseñanzas Profesionales, donde sus composiciones

iban a ser el único repertorio que interpretaríamos durante todo el curso 2014-2015. Durante el año siguiente se pretendió continuar la misma línea de trabajo y así fue hasta el primer trimestre, sin embargo el abandono prematuro de uno de los miembros del grupo hizo que nos tuviéramos que replantear la continuidad y la eficacia de la experiencia. La reflexión nos aboca al diseño de una nueva acción.

En la **Acción Estratégica II** elaboramos un material didáctico para el aprendizaje del oboe, que sigue las pautas de la Metodología IEM -desarrollada por el profesor Emilio Molina desde la década de los noventa- y en la cual me instruyo previamente durante dos cursos. Cada unidad toma como referencia una pieza extraída del repertorio popular que sirve como excusa para trabajar todos los elementos musicales que la componen: el ritmo, la armonía y la melodía. A partir de la comprensión y la práctica de dichos elementos, el alumno crea o improvisa los suyos para llegar a la composición de otra pieza, que será similar a la original puesto que contiene los mismos ingredientes, pero que el alumno reconoce como propia ya que es producto de sus decisiones musicales. Aplicamos este material didáctico en la clase de Conjunto, con un grupo de tres alumnos de Enseñanzas Elementales.

Debo dejar constancia de mi inexperiencia previa en el terreno de la improvisación y la composición. Descubrir, un poco por casualidad, que había un mundo creativo musical más allá de la partitura, hizo plantearme la posibilidad y la necesidad de llevarlo al aula como posible revitalización de mi práctica con los alumnos. Más adelante, las lecturas consiguientes me hicieron creer que esta podría ser la pieza que le faltaba al aprendizaje musical dentro del conservatorio para hacerlo más completo, rico y motivador.

Tomar la decisión de enseñar algo para lo cual aún no estaba ampliamente formada fue un salto al vacío que aportó incertidumbre, a la vez que emoción, a mi día a día. Aprender al mismo tiempo que enseñaba, sabiendo que solo iba por delante del alumno unos pasos, me hizo desarrollar a marchas forzadas unos reflejos que la rutina tenía adormecidos. He querido visibilizar también este proceso personal en algunas partes de la investigación, puesto que ha formado parte indisoluble de ella. Así pues, sin pretender abordar un Relato de Vida en profundidad, sí que hay párrafos donde se hace inevitable la redacción en primera persona o las reflexiones en las cuales *converso*

conmigo misma. Hay momentos de desánimo, de euforia contenida o de incertidumbre que no se ocultan, con el ánimo de que sirvan de ejemplo a todo aquel que quiera emprender una aventura similar.

Estructura de contenidos.

Puesto que el nuestro ha sido un trabajo que ha implicado acción y que esta ha sido una acción musical, hemos querido dividir el informe en tres movimientos, como lo hacen muchas composiciones. Algunas obras musicales largas comienzan con una Obertura, nosotros queríamos que la introducción de nuestra *Suite* empezara de forma solemne con la “Obertura 1812” de Tchaikovsky.

Tras la Obertura llega el **1er. Movimiento**. *Adagio ma non troppo e molto espressivo*. Como nos indica la velocidad, vamos adentrándonos, sin prisa pero sin pausa, en los recovecos expresivos de la investigación: decidimos que la metodología cualitativa de Investigación-Acción es la idónea para llevar a cabo el trabajo. Estudiamos sus características y cómo se adapta a nuestra problemática particular. Revisamos la bibliografía para verificar el estado de la educación musical y concluimos que podríamos experimentar mejoras incorporando la improvisación y la creación en nuestras clases de oboe. Conocemos cómo nos ayudan los Decretos Educativos de la Comunitat Valenciana a hacerlo posible en el marco de un conservatorio y recopilamos los trabajos antecedentes al nuestro que así lo han hecho. Observar que eran minoría los realizados dentro de los conservatorios de nuestro país y ninguno en la especialidad de Oboe, nos ha animado a continuar, con la esperanza de poder abrir una pequeña ventana más. También estudiamos qué beneficios reales podían aportar la improvisación y la composición a la formación de un buen músico instrumentista, observando que añadían destrezas que no se conseguían con la mera interpretación de las partituras a partir de la lectura. Por último, sentamos los fundamentos metodológicos para aplicar la improvisación y la composición basándonos en las experiencias creativas de Paynter y en la Metodología IEM.

2º Movimiento. *Allegretto espressivo alla Romanza*. Incrementamos la velocidad de nuestras acciones y pensamientos. Nos ponemos en marcha con la Acción Estratégica I y definimos: con quién y por qué la vamos a realizar; dónde; qué es lo que

vamos a hacer exactamente y cómo. Seguidamente, explicamos los objetivos técnicos propios del aprendizaje del oboe, y los objetivos musicales propios de la asignatura de Música de Cámara que afrontaremos en el transcurso de los dos proyectos creativos realizados durante el curso completo. Por otra parte, reconocemos una serie de problemas que aparecieron al finalizar esta acción, puesto que no obtuvimos los resultados esperados a nivel de la motivación a largo plazo en los alumnos de Enseñanzas Profesionales. Damos cuenta de las firmezas y debilidades que ha tenido el proyecto y decidimos adaptar la idea para aplicarla, mediante otra acción estratégica, en una fase más temprana del aprendizaje musical, concretamente con un grupo de alumnos de Enseñanzas Elementales. A continuación justificamos los fundamentos prácticos de esta Acción Estratégica II, basada en la Metodología IEM y enumeramos los objetivos que no debemos obviar por encontrarnos dentro de unas enseñanzas regladas, estos se resumen en: los objetivos técnicos específicos del aprendizaje del oboe, y los objetivos propios de la asignatura de Conjunto.

3er. Movimiento. *Presto con fuoco.* Estamos próximos al final y las velocidades se aceleran. En este apartado aclaramos todos los detalles de nuestras acciones, de nuestras composiciones y de nuestras improvisaciones. Explicamos los ejercicios que han surgido en las sesiones y los plasmamos con algunos ejemplos. Se relata todo el proceso de la Acción Estratégica I, con los dos proyectos creativos que la comprenden, rindiendo cuenta de las actividades a nivel del aprendizaje técnico del oboe y del aprendizaje musical de la asignatura de Música de Cámara. También describimos cómo fueron los estrenos en público de todas nuestras composiciones. La realización de esta acción genera una serie de datos que son recogidos: en un diario de clase, en una encuesta a los alumnos y en varias entrevistas hechas a distintos colaboradores externos. Exponemos todo este material aportando el diario ordenado en tablas con una serie de celdas para ayudar a una visualización rápida, también adjuntamos los vídeos de los estrenos e incluimos algunas fotografías de los ensayos. Además, añadimos las encuestas de los alumnos con sus conclusiones, y la transcripción de las entrevistas a los colaboradores externos.

Todo este material es analizado y sirve para hacer una reflexión profunda sobre mi práctica y cómo ha cambiado; sobre los estudiantes y lo que han aprendido; y sobre *el después*. Ya hemos avanzado que los resultados, siendo muy satisfactorios en el corto

plazo, no obraron lo previsto durante los dos cursos siguientes, lo cual nos llevó al planteamiento de la Acción Estratégica II. Continuamos con la explicación del proceso de elaboración del material didáctico según la Metodología IEM que será nuestra herramienta clave para esta acción, -adjuntamos el cuaderno de clase íntegramente en el ANEXO VII-. Por su parte, el desarrollo de esta experiencia genera otros datos que son recogidos también en un diario de las sesiones y que resumimos plasmado en una tabla similar a las anteriores. El registro de todas las sesiones en vídeo nos ha permitido observar el proceso con cierta perspectiva, necesaria para la reflexión y la autocrítica de los resultados. Los vídeos también nos han posibilitado hacer capturas de imágenes que hemos utilizado, a modo de viñetas, para ilustrar nuestro diario; de esta manera pretendemos dar una idea aproximada del ambiente respirado en las clases. Al final extraemos los resultados que nos llevan a las conclusiones finales de la *Coda flamenca*.

Los Anexos contienen las composiciones originales de los alumnos y las partituras generales de las piezas editadas con el programa de escritura musical Finale.

Para que el lector esté permanentemente situado “refrescamos” partes del índice al principio de algunas secciones. En ocasiones lo ampliamos con algunos subapartados que puede resultar útil ubicar. También ofrecemos un pequeño resumen orientativo de lo que puede encontrarse en cada sección.

1er. Movimiento

Adagio ma non troppo e molto espressivo

Nº1. Adagio ma non troppo e molto espressivo.

Violino I.
Violino II.
Viola.
Violoncello.

The image displays the first two systems of a musical score for a string quartet. The first system is titled 'Nº1. Adagio ma non troppo e molto espressivo.' and lists the instruments: Violino I., Violino II., Viola., and Violoncello. The notation for Violino I. and Violino II. includes dynamic markings such as *sf* (sforzando) and *p* (piano). The second system continues the musical notation for all four instruments, featuring dynamic markings like *cresc.* (crescendo), *dim.* (diminuendo), and *p* (piano).

Cuarteto para cuerdas nº 14(1826). Beethoven.

PRIMER MOVIMIENTO

1. Investigación educativa. Cuantitativo vs. Cualitativo.
 - 1.1. Características de la investigación cualitativa. Justificaciones de uso.
 - a) Conocimiento.
 - b) Propósitos.
 - c) Naturaleza de la realidad.
 - d) Relación investigador-sujeto.
 - e) Metodología.
 - f) Relación teoría-práctica.
2. La Investigación Acción.
 - 2.1. Características de la Investigación Acción.
 - 2.2. La Investigación Acción en el aula.
 - 2.3. La Investigación Acción en educación musical.
 - 2.4. ¿Por qué esta opción metodológica?

RESUMEN: En este apartado situamos nuestra investigación dentro de la metodología cualitativa. Enumeramos las características que nos han servido para la elaboración del trabajo y justificamos su uso.

A continuación, especificamos dentro del marco de lo cualitativo, centrándonos en la modalidad Investigación Acción. Explicamos sus características. Indagamos cómo se ha fundamentado este tipo de investigación en el terreno de la educación y, en especial, en la educación musical. Finalmente, relacionamos los datos con la presente investigación.

*No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.
Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro.
Mientras enseño continuo buscando, indagando. (Freire, 1997, p.30)*

1 Investigación educativa. Cuantitativo vs. Cualitativo.

Investigar significa recoger la información necesaria para resolver un interrogante y contribuir, de esta forma, a la resolución de un problema (Bisquerra Alzina et al., 2014). Este es un acto que, en la práctica educativa, se realiza de forma constante y automática. Ahora bien, puesto que cualquier trabajo de investigación supone la ampliación de los límites del conocimiento (Díaz et al., 2013), es necesario que este siga una metodología científica que lo valide.

En ese sentido, según apunta Bisquerra, la investigación educativa es un poco especial, puesto que la complejidad y singularidad de sus fenómenos “no pueden reducirse a una explicación basada en unas leyes predictibles y controlables” (p. 25) como predica el método científico clásico, entendido como método de investigación que debe basarse en lo empírico y la medición. Esta es la visión **cuantitativa** de la investigación donde, a través de la observación y la experimentación, se obtienen datos que pueden ser cuantificados, medidos.

Por otra parte, la metodología **cualitativa** nos permite realizar investigaciones con una perspectiva *interpretativa* de la realidad, donde se priorizan los conocimientos relacionados con los problemas reales que afectan a los protagonistas de la investigación, y donde la comprensión de la realidad nos puede llevar a su transformación (Tójar Hurtado, 2006). Es dentro de esta opción donde vamos a situar nuestra investigación, más concretamente en la rama de la metodología Investigación Acción.

Así pues, el enfoque metodológico de nuestro trabajo está basado en la metodología cualitativa. Pensamos que, por sus características, un planteamiento cualitativo, centrado en la descripción de los procesos y no en la cuantificación de datos, es el más adecuado para este tipo de investigación.

Según Carr (2002), la investigación en educación no consiste en utilizar el método científico sino en crear procedimientos que emancipen a los profesores de la dependencia de la costumbre y las tradiciones. Los profesores, y yo añadiría: mucho más los profesores de música, tenemos la responsabilidad de no enseñar como nos enseñaron, según la idea que apunta Laborda en su tesis crítica sobre la innovación educativa en la enseñanza de la música (Laborda Máñez, 2015). Poco a poco iremos

desgranando esta idea y viendo la problemática planteada por numerosos autores respecto a la situación de la pedagogía musical en nuestro país. El panorama apunta a la necesidad de un cambio que empiece por uno mismo y que, en nuestro caso, vamos a hacer patente con las herramientas que nos proporciona la investigación cualitativa.

1.1 Características de la investigación cualitativa. Justificaciones de uso.

A continuación, explicaremos cómo se entienden una serie de parámetros desde esta metodología y su relación con nuestro trabajo. Atendemos a la perspectiva cualitativa según Tójar de: a) Conocimiento, b) Propósitos, c) Naturaleza de la realidad, d) Relación investigador/sujeto, e) Metodología y f) Relación entre teoría y práctica.

a) Conocimiento: La investigación cualitativa se caracteriza por “ser un enfoque de producción de conocimientos” (Tójar Hurtado, 2006, p 148). Veamos el concepto de conocimiento desde lo cualitativo y cómo puede adaptarse a nuestra circunstancia.

- ~ Es construido: no está en mí como investigadora o como profesora de oboe, sino que es elaborado colaborativamente con mis alumnos, a partir de las acciones experimentadas en la clase.
- ~ Es reflexivo: sometemos los hallazgos al análisis y la puesta en común para evitar las prácticas ineficaces que nos han llevado a la situación de bloqueo que pretendemos cambiar.
- ~ Es multimetódico: construimos el conocimiento explorando multitud de procedimientos que nunca antes habíamos utilizado.
- ~ Es holístico: pretendemos abordar el conocimiento/aprendizaje musical de forma global, abarcando todos los segmentos que comprenden el acto de la música: necesidad de expresión, descubrimiento y manipulación de los elementos que nos ayuden en dicha expresión, dominio de éstos, ordenación dentro de una forma, fijación e interpretación.

b) Propósitos: Destacamos, como objetivo principal, la voluntad de transformación que impulsa la investigación cualitativa.

Pretendemos investigar actuando sobre una problemática enmarcada en la realidad de mi práctica docente. Como dice Tójar “cuando se investiga transformando,

la investigación, sin dejar de ser importante, deja el protagonismo a la participación de todos, a la acción.” (p. 153). Así, el fin de la investigación es la mejora a través de la acción. La transformación mediante el ejercicio diario y cooperativo; ejerciendo una crítica reflexiva e identificando los potenciales de cambio: qué puede cambiar y cómo. Nos mueve el interés por la mejora de nuestro contexto educativo.

c) Naturaleza de la realidad: Para la investigación cualitativa las realidades son múltiples, divergentes y cambiantes. Bajo este planteamiento nos podemos preguntar: ¿cuál es la realidad de mis estudiantes? ¿Por qué asisten a unas clases que no son obligatorias? ¿Qué esperan de ellas? ¿Cumplen sus expectativas?

Tójar especifica que este tipo de investigación construye la realidad de forma compartida. Las diversas realidades del grupo se reúnen para resolver una situación o para mejorarla. Indagar y tener en consideración las realidades de los alumnos ayudará en la resolución o, al menos en la comprensión de nuestro problema.

d) Relación investigador-sujeto: Es una relación directa y estrecha, interactúan y se influyen mutuamente. El sujeto investigado es un participante activo. Pero, además, el investigador es también un sujeto más que participa de la acción conjunta, y así sucedió durante la puesta en práctica de las acciones experimentales. Ambas me permitieron aprender y también desarrollar aspectos concretos de mi biografía personal como: cuestionar el tipo de aprendizaje recibido y el que yo estaba transmitiendo; la relación que establecí con mis profesores y la que mis alumnos establecían conmigo; la relación con la música como vivencia, como experiencia placentera; la relación amor/odio con mi instrumento...

e) Metodología: Según los diferentes autores que cita Tójar, la investigación cualitativa se interesa por las situaciones cotidianas, puntuales, puestas dentro de los contextos naturales (p, 158). Nosotros nos situamos en la cotidianidad de nuestra clase de música, atendiendo al caso particular de un determinado grupo de alumnos con determinadas dificultades.

También exige un prolongado e intenso contacto con el campo de donde extrae datos que van construyendo la investigación. Nosotros obtendremos dichos datos a

través de un diario, de grabaciones de audio y vídeo, de entrevistas con agentes externos, y de test a los alumnos.

f) Relación entre teoría y práctica: Finalmente, la teoría nos debe conducir a la práctica. Concretamente, en la rama de Investigación Acción, la teoría y la práctica nos abocan al cambio: la práctica es la teoría en acción (Tójar Hurtado, 2006, p. 160). Y eso es lo que pretendemos, llevar a cabo un trabajo eminentemente práctico que resulte transformador de nuestro contexto educativo.

2 La Investigación Acción.

La investigación cualitativa abarca multitud de dimensiones, lo cual implica que se puede realizar con una gran variedad de métodos. Entendemos por método el “conjunto de técnicas, instrumentos, formas de acceso al campo y actuaciones que configuran una forma de investigar.” (Díaz et al., 2013, p. 28). Pero también como “el camino para llegar a un fin.” (Bisquerra Alzina, 1989, p. 55). La elección del nuestro se ha hecho en función de la problemática y deseo de cambiar una situación pedagógica concreta a través de la aplicación de una acción determinada. Dentro de la metodología cualitativa la modalidad de la Investigación Acción nos permite trabajar desde esta perspectiva. McKernan (1966) considera que:

La investigación-acción la llevan a cabo los profesionales en ejercicio tratando de mejorar su comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica (p. 24).

2.1 Características de la Investigación Acción.

Varios autores coinciden en destacar los siguientes rasgos de la Investigación Acción:

- ~ Es participativa. La participación de las personas es la clave para mejorar la práctica.
- ~ La investigación sigue una espiral de ciclos consistente en: planificación, acción, observación y reflexión que nos pueda llevar a la planificación de otra acción donde empieza de nuevo la espiral.
- ~ Es colaborativa y realizada en grupo por las personas implicadas.

- ~ Induce a teorizar sobre la práctica.
- ~ Somete a prueba las prácticas, las ideas, las suposiciones.
- ~ Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la práctica.
- ~ Implica recopilar y analizar nuestros juicios e impresiones de lo que está ocurriendo.
- ~ Requiere llevar un diario personal en el que se registran las reflexiones del investigador.
- ~ Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- ~ Procede progresivamente a cambios más amplios.
- ~ Empieza con pequeños ciclos y avanza hacia problemas de más envergadura.
- ~ Se inicia dentro de un grupo pequeño, aunque tiene la voluntad de que se expanda gradualmente, involucrando un mayor número de personas.

Bisquerra (2014) destaca la naturaleza práctica de esta metodología, donde el investigador no es un experto externo que se limita a observar, sino que es un “coinvestigador que trabaja con y para la gente”, en la mejora de una situación. También que es crítica, no sólo busca mejoras prácticas, sino que pretende actuar como agente de cambio de una realidad que cuestiona (p. 372).

El elemento que señalan todos los autores sobre la Investigación Acción es que debe integrar la acción como imperativo necesario y que esta debe conducir a la mejora de alguna práctica. Nosotros nos situamos bajo ese posicionamiento para abordar nuestro trabajo llevado al aula de oboe dentro de un conservatorio.

2.2 La Investigación Acción en el aula.

Tójar (2006) especifica que, la Investigación Acción llevada al aula “potencia la dimensión personal del profesorado, para reflejarse también en la esfera de su desarrollo profesional.” (p. 112). El profesor debe reflexionar sistemáticamente sobre su práctica y, partiendo de esta metodología crítica y reflexiva, actuar para ejercer la transformación de la realidad educativa que le rodea. Así, la labor del profesor no se limita a la mera enseñanza, sino que observa y reflexiona sobre sus métodos, poniéndolos en cuestión, como paso previo a la mejora educativa. Es así como surge el *profesor investigador*:

[...] *Un profesor que pone más el énfasis en el proceso, en el contexto, en el diseño de su trabajo que en los resultados de su alumnado.* (Tójar Hurtado, 2006, p. 112)

Los pioneros en aplicar esta perspectiva investigadora en el aula fueron Stenhouse, de quien parte la idea de la figura de *profesor investigador* y su discípulo Elliot, para quien:

La investigación-acción no sólo convierte en anticuado parte del conocimiento profesional tácito, sino que ayuda también a incrementar el conjunto de conocimientos a disposición del práctico.” (Elliott & Pérez Gómez, 1990, p. 20)

Nos encontramos pues, ante una metodología adecuada para realizar un trabajo de investigación dentro del aula de un conservatorio donde, en ocasiones los conocimientos tácitos abundan. Tomando la definición de la RAE del adjetivo *tácito*, como algo que no se entiende o dice formalmente, sino que se supone. El hecho de dar por supuestamente buenas una serie de prácticas educativas, con el único aval de que siempre se hicieron así, nos ha llevado a las situaciones de bloqueo y frustración que pretendemos abordar con esta investigación.

2.3 La Investigación Acción en educación musical.

Ya nos advierte Cain que “aunque existe una larga tradición de profesores que investigan sobre su propia práctica, la Investigación Acción en educación musical está aún en su infancia (Díaz et al., 2013, p. 63). Recoge una pequeña cantidad de estudios de Investigación Acción en música en un artículo (Cain, 2008), y concluye que este tipo de investigación posee un gran potencial para generar conocimiento y mejorar la práctica educativa musical.

Por su parte, Regelski argumenta que “la enseñanza musical se sustenta en prácticas del pasado, fórmulas de enseñanza y modas antiguas.” Que la Investigación Acción, apoyada en una teoría crítica, puede retornos, a los profesores, a descubrir falsas creencias y percepciones, ayudarnos a recuperar el sentido común en la enseñanza y proporcionarnos bases nuevas y rigurosas para la crítica racional de las prácticas

actuales. También puede facilitar el cambio de nuestras acciones siguiendo un proceso científico y sistemático (Regelski, 1998, p. 64).

2.4 ¿Por qué esta opción metodológica?

Todo lo anterior apuntala la elección de la metodología Investigación Acción para este trabajo, puesto que me ha permitido:

- ~ Plantear e intentar entender un problema observado a lo largo de los años: la falta de motivación en un sector demasiado amplio de mi alumnado. El abandono de los estudios, en algunos casos. O la falta de implicación, por parte del alumno, en su proceso de aprendizaje.
- ~ Cuestionarme y reflexionar sobre mis prácticas de enseñanza. La reflexión ha venido de la mano de preguntas como: ¿Dónde reside el problema de que estas conductas se repitan? ¿Es la forma de impartir la clase? ¿Es el repertorio elegido? ¿Es el nivel de exigencia? ¿Es el entorno que rodea al alumno? ¿Qué puedo hacer para mejorar esta situación? ¿Puedo esperar que ocurra un cambio, en mí o fuera de mí?
- ~ Programar una serie de acciones que ayuden a la mejora de la situación educativa. Acciones que han consistido en implicar al alumno en su proceso de aprendizaje, dándole voz, apelando a su creatividad, a su capacidad de expresión utilizando el oboe como medio y no como fin en sí mismo (Willems, 2001, p. 24). Todo ello utilizando la improvisación y la creación en las clases, como vehículo para conseguir una serie de objetivos fijados en la programación del conservatorio.
- ~ Trabajar colaborativamente con mis alumnos en la realización de dichas acciones, como un miembro más del grupo.
- ~ Secuenciar dichas acciones siguiendo una espiral de reflexión, como propone McKernan (1999) y otros autores. Una vez está identificado el problema sugerimos una hipótesis-acción que, supuestamente, nos ayudará a resolverlo. Planificamos dicha acción y la llevamos a cabo. De la observación de los resultados que hemos obtenido surge una reflexión y una crítica que, posiblemente, nos lleve a un replanteamiento del problema, dando comienzo a otro ciclo de acción, como efectivamente así ocurrió.

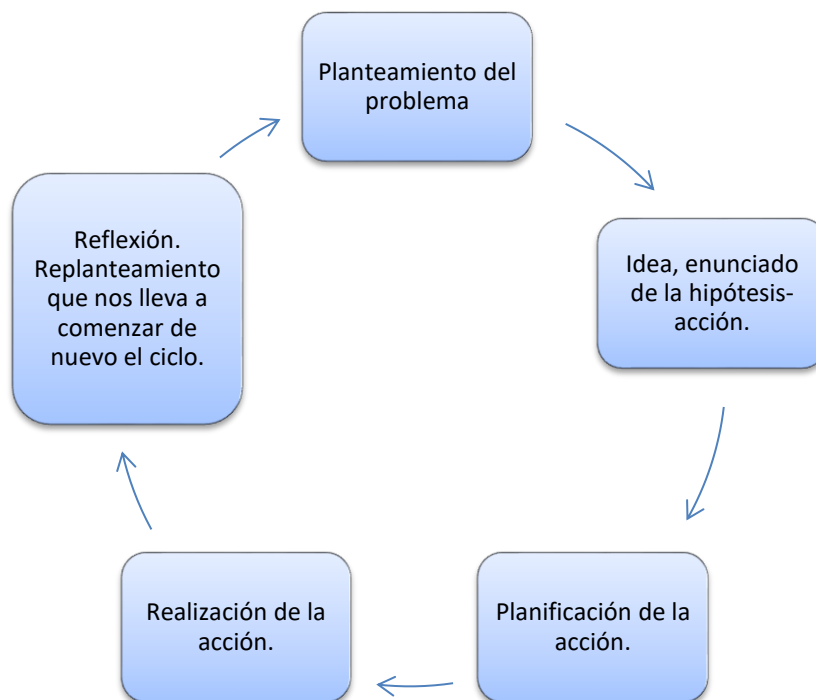


Fig. 1. *Espiral de reflexión McKernan. (Cotolí, 2017)*

En nuestro caso se ejecutaron dos acciones en un período de tres años y con grupos de alumnos de niveles diferentes. La Acción Estratégica I se realizó durante el curso 2014/2015, con un grupo de cuatro alumnos de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, cursando 3º y 4º de las Enseñanzas Profesionales. Los resultados obtenidos con ellos, pese a ser muy positivos a corto plazo, no se revelaron eficaces en el tiempo.

De la reflexión sobre aquellos resultados surgió la necesidad de diseñar y llevar a cabo la Acción Estratégica II, realizada durante el curso 2016/2017, con un grupo de tres alumnos de edades comprendidas entre los 9 y los 13 años, cursando 3º y 4º de Enseñanzas Elementales.

PRIMER MOVIMIENTO (Continuación)

3. Revisión de la bibliografía.
 - 3.1. ¿Tengo un problema? ¡Tenemos un problema!
 - 3.2. Problemática de la educación musical.
 - 3.3. La improvisación y la composición en los métodos de enseñanza musical del s. XX.
 - 3.4. Improvisación y creación en la ley de educación musical de la Comunitat Valenciana.
 - 3.5. Antecedentes.

RESUMEN: En este apartado hacemos una revisión de la bibliografía relacionada con el tema que nos ocupa: la improvisación y la composición aplicadas a la enseñanza musical. En primer lugar, constatamos el hecho de la existencia de un problema: hay una preocupación manifiesta por el modelo de enseñanza impartido en los conservatorios.

A continuación, veremos las aportaciones de una serie de teóricos para la posible resolución del problema. Conoceremos los nuevos métodos de enseñanza musical aparecidos a lo largo del s. XX y cómo tratan el tema de la improvisación y la composición según su metodología. También investigaremos el encaje legal de estas materias dentro del Decreto que regula el currículo de los conservatorios en la Comunitat Valenciana.

Por último, resumimos una serie de trabajos antecedentes que han tratado de dar respuesta al mismo problema desde diferentes perspectivas.

3 Revisión de la bibliografía.

Aceptar que se tiene un problema puede ser el primer paso para solucionarlo. Ese es el germen de cualquier trabajo de investigación. En nuestro caso la lectura de la bibliografía nos ha dado idea de la dimensión de este que, en principio, nació de la práctica diaria en el aula de oboe de uno de los muchos conservatorios del país, con un número pequeño de alumnos y una profesora, que intentaba y no siempre conseguía, realizar bien su tarea.

La literatura que aborda la problemática en el aprendizaje musical es vasta. Nuestro ánimo es centrarnos en aquellos aspectos que toquen directamente el tema que nos ocupa: cómo la práctica de la improvisación y la creación/composición pueden ayudar a hacer más motivador y efectivo el aprendizaje de un instrumento, en nuestro caso el oboe. Y cómo podemos encajar ambos recursos en el marco de un conservatorio elemental/ profesional.

3.1 ¿Tengo un problema? ¡Tenemos un problema!

Veamos a continuación las citas de algunos autores, que debieran hacernos saltar las alarmas y que justifican cualquier esfuerzo que se realice en favor de mejorar la educación musical.

El modelo de formación de los conservatorios es tradicional y no se ha adaptado a los nuevos perfiles profesionales que demanda la sociedad actual. El conservatorio aún se centra, casi en exclusiva, en la formación de instrumentistas. El mito romántico del solista virtuoso aún pesa enormemente en una enseñanza que confía más en el talento personal que en la formación. (Pliego de Andrés, 2007)

La mayor parte de los profesores de instrumento enseñan según las normas tradicionales, no como ellos proceden desde la música, sino según como fueron enseñados, es decir, priorizando los conocimientos teóricos, la lectura y la técnica musical. (Hemsey de Gainza, 2010)

La enseñanza musical es la única enseñanza de las artes que ha quedado limitada a aprender a repetir modelos. (Hemsey de Gainza, 2012)

El exceso de profesionalización de la música produce efectos negativos (...) las escalas, los ejercicios, el solfeo y el estudio dominan hasta tal punto la vida del aspirante a virtuoso, que es un milagro que la música sobreviva a todo ello. (Small, en Pliego de Andrés, 2007)

El objetivo es enseñar el instrumento como tal, no música, de ahí que la consiguiente “disciplina” equivalga a una práctica sumisa al servicio de una adquisición progresiva de la técnica. (...) Cuando a muchos profesores de música se les pide que expliquen la diferencia entre, por ejemplo, una clase de trompeta y una clase de música mediante la trompeta, lo habitual es que se rasquen la cabeza como reacción inconsciente a su perplejidad. (Regelski, en K. Lines, 2009, p, 34)

Había admitido que tenía un problema: llegaba un momento donde mis alumnos no realizaban los avances necesarios debido a una desmotivación en el estudio. Mi respuesta ante ello era culparles: *¡es que no dedican suficientes horas!*

Sin embargo si, volviendo la vista hacia mí, intentara explicar la diferencia entre una clase de oboe y una clase de música mediante el oboe, yo me rascaría la cabeza (Regelski). Si me preguntara si, en mis clases, la música sobrevivía entre las escalas y los estudios (Small), yo me rascaría la cabeza. Si me preguntara si me limitaba a hacer que mis alumnos aprendieran a repetir (Gainza), yo me rascaría la cabeza. Si me preguntara si enseñaba como a mí me enseñaron (Gainza), ahí contestaba que ¡no lo pretendía en absoluto!, aunque es difícil huir de un modelo cuando no conoces otro. Por último, la cuestión definitiva era: ¿quería formar oboístas o músicos? (Pliego)

Llegado este punto la dimensión del problema se amplía: está en el sistema, en mí como profesora y en el alumno como eslabón último de la cadena.

3.2 Problemática de la educación musical.

Como apunta Laborda (2015), la inclusión de la Educación Musical en el sistema educativo de nuestro país, ha sufrido una serie de vaivenes cuya consecuencia

nos ha llevado a un retraso considerable respecto a la enseñanza musical impartida en otros países. Haciendo una revisión de las leyes educativas promulgadas hasta la fecha, concluye que, en educación musical, partimos con seria desventaja respecto al resto de acciones educativas, que han tenido un desarrollo metodológico y un apoyo legal.

Posicionándose en los principios de la Teoría Crítica Comunicativa nos da la clave de algunos autores que han tratado la problemática de la educación musical desde este planteamiento filosófico y cuyo pensamiento se adecúa al perfil de nuestro trabajo.

Tójar (2006) también incluye la opción de Investigación Acción dentro de esta perspectiva teórica crítica y la define como una teoría del conocimiento. Según la Escuela de Frankfurt donde se originó, la teoría crítica plantea una nueva racionalidad como crítica a todas las formas de ideología anteriores (p. 73). Por otra parte, desde esta teoría se propone lograr un nuevo conocimiento de la razón situado en una praxis compartida y que puede dar respuesta a los problemas del mundo posmoderno (Loizaga en Díaz et al., 2007, p. 212). Es desde ese paraguas de cuestionamiento de la tradición y autocrítica de las acciones, desde donde nos situamos para intentar abordar nuestra problemática.

En esta línea Regelski (1998) afirma que la teoría crítica se compromete con la libertad y el empoderamiento de las personas. Considera que es muy adecuada para servir de base al cambio que necesita la educación musical, porque requiere que los maestros se liberen del lastre de la tradición, permanezcan actualizados, investiguen y ejerzan una crítica comprometida de su praxis. Promueve una reflexión sistemática de la docencia y juzga el éxito en términos de los beneficios para los estudiantes.

Uno de los instrumentos que propone para llevar a cabo los cambios es el Aprendizaje Acción (*Action-Learning*): “El conocimiento surge de la acción, desde el mundo interior del individuo hacia el exterior, y no al revés” (Regelski, 1983, p. 47). Con este punto de vista pragmático apuesta por una educación musical donde se promuevan las acciones conscientes en el acto de hacer y escuchar música, no siempre evidentes en el tipo de enseñanza que promovemos en los conservatorios.

Advierte que los métodos de enseñanza no pueden tomarse como las recetas de un libro de cocina. No obstante, nos da una serie de parámetros que pueden resultar claves para abordar nuestro problema:

- ~ El conocimiento musical surge de las acciones en las que el estudiante actúa sobre la música, manipulándola, usándola.
- ~ A través de la acción, la mente del estudiante construye y personaliza su conocimiento.
- ~ Esta “acción con significado” proporciona la motivación necesaria para el aprendizaje musical futuro.
- ~ Las acciones deben implicar la resolución de problemas y la toma de decisiones por parte del alumno.

Es así que hemos dado con las tres palabras clave que se relacionan directamente con nuestro problema: acción, motivación y aprendizaje. Destacando que la acción debe ser “acción con significado”.

¿Tal vez mis clases no tengan la suficiente acción? En este sentido el mismo autor vuelve a poner el dedo en la llaga. Habla de la *metodolatría* que impera en las clases instrumentales -entendiendo como “metodolatría” la pasión, adoración y esclavitud hacia el método-. Nos advierte que, clase tras clase, se plantean ciegamente una serie de *libros-método* con la expectativa de que “el resultado sea alguna aportación a la condición de músico y a la habilidad técnica suficientes para la independencia musical. Lo habitual es que no ocurra así (...). El objetivo es enseñar el instrumento como tal, no música (...)”, convirtiendo, de esta forma, las clases en una práctica sumisa puesta al servicio de la adquisición de la técnica. Termina su visión de la clase de instrumento afirmando que “aprender a improvisar y a tocar de oído a menudo se queda a mitad de camino por la excesiva preocupación por la técnica instrumental y el solfeo.” (Regelski en K. Lines, 2009, p. 34)

De esta forma deducimos que, según Regelski, la acción musical necesaria para que se produzca el aprendizaje motivado reside en el *uso* de la música, y menciona la improvisación y el reconocimiento auditivo como actividades importantes que no se practican. Idea que Small completa cuando afirma que “si la música es acción, entonces

la palabra *música* no debe ser sustantivo sino verbo. El verbo *musicar*.” Explicando que *musicar* no es sólo tocar o cantar, “sino también escuchar y proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer (...).” (Small, 1999, p. 5). Aparece un nuevo concepto de acción para añadir a la improvisación: la composición.

Gardner (1994) apunta en la misma dirección de apostar por lo que él llama “producción artística de los alumnos”. Afirma que los estudiantes aprenden de manera más eficaz cuando se ven comprometidos en proyectos significativos y cuando su aprendizaje está basado en la producción artística (p. 87). Es así cuando se produce un intercambio entre las diversas formas del conocimiento y se origina el verdadero avance. En su teoría describe cuatro tipos de conocimiento: el intuitivo, el simbólico, el notacional y el formal. Se cuestiona sobre la forma de hacer que todos ellos se integren. La revisión de una serie de autores (Brown, Collins, Duguid o Eisner) le lleva a concluir que “existe un consenso emergente según el cual los métodos más prometedores implican el aprendizaje situacional (...).” (p. 62-63) Y entiende ese tipo de aprendizaje el derivado, entre otros ejemplos, de la resolución de problemas reales o la participación en “proyectos ricos y atrayentes” que planteen retos. Esta idea resultará clave para fundamentar la primera de nuestras acciones estratégicas, que veremos más adelante.

Gardner habla en general del aprendizaje en las artes. Si nosotros nos lo llevamos al terreno musical, podemos deducir que: un proyecto donde se implique a un grupo de alumnos en la creación de una pieza musical, está avalado por la idea de realizar un aprendizaje situacional y el ánimo de integrar todas las formas de conocimiento de la que nos habla.

Observamos que un número considerable de teóricos afirman que la educación musical puede ser más efectiva si se incluyen la improvisación, el tocar de oído, la composición, o la creación de proyectos artísticos.

3.3 La improvisación y la composición en los métodos de enseñanza musical del s. XX.

A lo largo del s. XX numerosos pedagogos se dedicaron a investigar y aplicar sus ideas sobre cómo debía realizarse la educación musical. Tanto en Europa como en Norte América y Asia el desarrollo de la maestría musical se convertirá en prioridad

durante este siglo, de alguna forma se intenta romper con los moldes de la educación tradicional y se sientan los principios para una educación basada en el desarrollo integral de las facultades del niño, tanto a nivel mental, físico como espiritual. Se establecen, de esta forma, las bases para la educación moderna (Alcalá-Galiano Ferrer, 2007). Dentro de este desarrollo completo, los pedagogos contemplan incluir la improvisación y la composición en sus metodologías. De alguna forma, hacer esto significaba recuperar la tradición del músico-improvisador-creador tan habitual en otros periodos musicales como el Barroco o el Clasicismo.

Existen una serie de puntos de convergencia entre todas las metodologías. Alsina (en Díaz et al., 2007, p. 17) nos resume que, “para que la música sea accesible, apreciada y disfrutada”, todos los pedagogos han coincidido en los siguientes parámetros:

1. Se deben contemplar los principios relativos a la evolución natural del niño. Se han de respetar sus estadios evolutivos (Piaget), se debe prestar atención al entorno próximo del alumno (Kodály) y a sus relaciones cotidianas y afectivas (Suzuki).
2. Es importante la motivación del alumnado, la estimulación de la autoestima y la potenciación del trabajo colaborativo. Subrayamos la idea de *trabajo colaborativo* puesto que, en demasiadas ocasiones, los profesores de instrumento trabajamos en un entorno donde se propicia la individualidad -de la clase, del estudio solitario-. Bajo este principio, es importante que el alumno se sienta integrante de un grupo cuya misión es realizar un proyecto común. Hemos contemplado este concepto en el planteamiento de nuestras acciones llevadas al aula.
3. Debe ser una educación musical basada en la creatividad, la improvisación y la expresividad.
4. Debe desarrollar las capacidades rítmicas, motrices y expresivas del cuerpo. Utilizar la percusión, el canto y la expresión corporal como primeros instrumentos para exteriorizar emociones.
5. Debe desarrollar la capacidad de entonación y del oído interno. Demasiadas veces olvidado en favor de la vista, a través de la hegemonía de la lectura de la partitura.

Una vez destacadas estas coincidencias veamos el valor que han dado a la improvisación y la creación diversos pedagogos del s. XX en sus metodologías.

JACQUES-DALCROZE (1865-1950). Su metodología se centra en el desarrollo del ritmo, la relación entre el movimiento corporal y el movimiento musical. Contempla aprender a improvisar musical y corporalmente. En sus clases, la improvisación instrumental es la herramienta fundamental del maestro, que crea la música a medida según la situación pedagógica. Aunque también es un objetivo de aprendizaje, se estimula la creatividad y el desarrollo de la imaginación. A través de la improvisación musical y corporal se incita al alumno al descubrimiento de su expresividad.

JUSTINE BAYARD WARD (1879-1975). Considera que una verdadera educación:

(...) debe ser eminentemente activa, posibilitando y desarrollando la imaginación y el poder expresivo de los niños, despertando sus capacidades latentes, convirtiéndolas en activas, despertando su curiosidad y estimulando su interés, ayudándole a pensar. (Muñoz, en Díaz et al., 2007)

Consecuentemente potencia la expresión libre como medio para despertar la imaginación. Utiliza juegos de pregunta-respuesta libres, después propone pequeñas improvisaciones.

EDGAR WILLEMS (1890-1978). Buscó sentar las bases de una verdadera educación destinada a armonizar el ser humano a través de la música y así favorecer su desarrollo. A semeja la música con el lenguaje y hace paralelismos en el aprendizaje de una y otro, destacando que, cuando hablamos, estamos improvisando constantemente. No nos dedicamos a leer textos de los grandes poetas, no ocurre así en el aprendizaje musical donde la lectura de la partitura ocupa un lugar preeminente y se prioriza la técnica, buscando obtener unos resultados inmediatos y, a menudo, superficiales. (Willems, 2001). También afirma que “todo intérprete, aunque en menor grado que el compositor, debería realizar obras de creación” (p. 24).

CARL ORFF (1895-1982). Su método se basa en enseñar música a partir de los intereses naturales del niño: cantar, recitar, bailar, tocar instrumentos. Con el fin de desarrollar sus capacidades, combina música, movimiento y lenguaje. También aborda

de manera muy especial el tema de la improvisación y la composición, puesto que refuerzan el pensamiento creativo. Los alumnos aprenden un repertorio de piezas que, en principio son reproducidas y más tarde variadas para, a partir de ellas, construir y crear nuevos modelos. Así pues, la improvisación forma parte del aprendizaje y se convierte en un recurso metodológico muy importante para explorar los elementos de la música y la danza.

MAURICE MARTENOT (1898-1980). Su metodología singulariza cada uno de los elementos del lenguaje musical tratándolos por separado. De esta forma consigue una comprensión que intenta ir más allá del descifrado, “los signos aspiran a ser la memoria de una vivencia musical que integra los conocimientos para expresar, improvisar y crear.” (Arnaus en, Díaz et al., 2007). Trata la improvisación como modo para apropiarse del saber, anima al alumno a “osar, atreverse, probar.” (p. 59)

El camino iniciado por los pedagogos anteriores, basados en la participación activa del alumno, fue recogido por una nueva generación de compositores contemporáneos que miran el aula como un espacio para la experimentación, la búsqueda y la creación. No en vano Hemsy (2003) distingue ambos períodos llamándolos: período de los *métodos activos e instrumentales* (década de los 40’, 50’ y 60’) y período de los *métodos creativos* (década de los 70’ y 80’).

Dentro de estos métodos creativos necesitamos destacar la figura de dos compositores por su especial relevancia en el germen de este trabajo: Murray Schafer y John Paynter. Su principal aportación fue querer *democratizar* el disfrute de realizar música y llevarla a las aulas, tanto de primaria y secundaria, como de la universidad. En especial Paynter apostó por la inclusión de la música dentro del currículo de la escuela inglesa. Puso su atención en cómo hacer de la música un lenguaje accesible para componer y ejecutar sin necesidad de ser músico.

Con el ánimo de no interrumpir el discurso fluido de la revisión de los autores, sólo vamos a sobrevolar las líneas generales de Schafer y Paynter. Más adelante volveremos a ellos con detalle.

MURRAY SCHAFER: (1933-). Su propuesta se basa en cómo enseñar música desde la música y para los no músicos. Pretende que los alumnos se acerquen al mundo de los

sonidos desde el propio hacer creativo, guiados por un *educador-animador*. Su forma de enseñar anuncia un estilo diferente de profesor: el que está dispuesto a asumir el riesgo de una enseñanza significativa: “Enseñe al borde del peligro” (Schafer, 1975, p. 5). Para él, importa menos llegar al resultado deseado que el camino de reflexión y pensamiento autónomo que se ha recorrido.

JOHN PAYNTER: (1944-2010). Es el compositor contemporáneo que más aportaciones teóricas ha brindado a la educación musical, ofreciendo propuestas nuevas para el desarrollo de la música en la escuela común. Su planteamiento parte de la idea de que, si bien en la enseñanza es bueno tener una formación tradicional del dominio del instrumento e interpretar música en orquestas y coros, también es bueno abordar otros aspectos como son la composición (Paynter & Aston, 1970). En ese sentido la música contemporánea nos brinda un territorio más libre, aunque no ausente de normas ni estructuras. (Paynter, 1999). Más adelante nos adentraremos en su trabajo con detalle.

Otros compositores contemporáneos que han visto las posibilidades de la aplicación de la improvisación y la composición a la pedagogía han sido:

AARON COPLAN (1900-1990). Considera que la improvisación libre puede jugar un papel muy importante en el aprendizaje de la música.

JOHN CAGE (1912-1992). Sus nuevos métodos de composición, basados en la improvisación, son fácilmente exportables en su planteamiento con los niños.

GEORGE SELF (1921-). Tiene varias composiciones para niños cuyo objeto se centra en enseñarles a improvisar en grupo. Aporta nuevas grafías contemporáneas para hacerlas familiares a los niños.

PETER HEILBUT Y GYÖRGY KURTAG tienen, cada uno por su parte, trabajos destinados a desarrollar la improvisación en la enseñanza del piano.

Toda esta actividad de revolución en el campo de la enseñanza musical no tuvo una especial repercusión en España (Oriol, en Díaz et al., 2007) (Laborda Máñez, 2015). La atención a la formación musical comenzó con más de cincuenta años de retraso. Aunque sí que hubo una serie de pedagogos que se encargaron de difundir los métodos

musicales creados fuera de España o crearon métodos propios. Destacando los que se ocupan del desarrollo de la improvisación y la creatividad tenemos:

MARISA MANCHADO: compositora y creadora de numerosos trabajos de improvisación al piano junto a otros instrumentos.

MONSERRAT SANUY: profesora y autora de numerosos libros sobre pedagogía y creatividad musical, basados en el método Orff.

EMILIO MOLINA: profesor y pianista. Su actual labor de difusión de la improvisación como método de aprendizaje es otro de los pilares en los que se asienta la segunda de las acciones estratégicas de esta tesis. Volveremos también más adelante a explicar su metodología y su relación con nuestro trabajo.

3.4 Improvisación y creación en la ley de educación musical de la Comunitat Valenciana.

Vista la importancia que le han otorgado a estas prácticas para el aprendizaje musical un buen número de autores, es necesario revisar la ley educativa que regula el currículo de las enseñanzas musicales. Debemos conocer el tratamiento que se les da y el marco legal para que sea posible su desarrollo dentro del aula.

En la Comunitat Valenciana son los Decretos 158 y 159/2007 los que regulan el contenido de los estudios musicales para las Enseñanzas Profesionales y las Enseñanzas Elementales respectivamente.

❖ En el **DECRETO 159/2007**, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas Elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas, [2007/11701] encontramos las siguientes referencias:

~ En el apartado introductorio al párrafo que dedica a los *Instrumentos*, se contempla que:

La práctica del instrumento en el grado elemental es paralela a la adquisición del lenguaje musical y coadyuvante en esta adquisición. Más que conducir a la prematura conciencia de intérprete, debe plantearse como un período de

experiencia y descubrimiento en el que el alumno, en contacto con los instrumentos y tras la elección de uno irá madurando sus preferencias. (p. 37102-37103)

Si bien este punto parece referirse a la elección del instrumento, sí que considera que esta edad tan temprana de formación sea para el alumno, un período de experimentación y descubrimiento.

Lo que se decide en el grado elemental, no es el futuro del alumno como intérprete, sino como posible músico. (p. 37103)

En este sentido sí que se ven las intenciones de atender a una formación integral de los alumnos y no sólo a su desarrollo como incipiente virtuoso del instrumento.

~ El apartado referido a la asignatura de *Conjunto* habla concretamente de:

Favorecer la creatividad. (p. 37097)

~ Dentro de los *Contenidos Comunes* para todos los instrumentos hace una referencia específica a la *Práctica de la improvisación*. (p. 37104)

~ En el apartado *Criterios de evaluación* se especifica que el alumno deberá:

Crear improvisaciones en el ámbito rítmico y tonal que se le señale. Este criterio de evaluación intenta evaluar la habilidad del estudiante para improvisar, con el instrumento, sobre los parámetros rítmicos y melódicos dados, con autonomía y creatividad. (p. 37110)

~ Por último en el apartado *Principios metodológicos* se pide:

Motivar al alumno para el estudio de la música mediante su actividad y participación en el proceso, dándole el protagonismo que le corresponda en su propia formación musical. (p. 37111)

Con ello se recoge la intención de hacer que el proceso educativo sea activo y participativo para el alumno. Deja un poco en el aire la medida de dicha participación.

- ❖ En el **DECRETO 158/2007**, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las Enseñanzas Profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas, [2007/11706] encontramos las siguientes referencias:

~ Dentro del apartado *Objetivos específicos*, tenemos:

Practicar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical. (p. 37007)

~ En el apartado de la asignatura de *Armonía* se nos indica que:

Además, habrá de fomentarse ya desde el comienzo del estudio de esta materia la propia capacidad creativa de los alumnos y de las alumnas, y no sólo en lo concerniente a la composición íntegra de ejercicios dentro de los supuestos estilísticos estudiados, sino incluso en lo referente a pequeñas piezas libres, vocales o instrumentales, a través de las cuales desarrollen su espontaneidad creativa y aprenda gradualmente a resolver los diversos problemas (referentes tanto a la Armonía como a la forma, la textura, los contrastes de todo tipo, etc.) que el hecho musical va generando en su crecimiento. (p. 37020-37021)

Hallamos la primera indicación específica en el campo de la composición. Y recoge en los *Criterios de evaluación* el hecho de:

Componer ejercicios breves a partir de un esquema armónico dado o propio. (p. 37021)

~ Dentro del apartado de los *Objetivos para los instrumentos de viento-madera*, se contempla:

Desarrollar la capacidad de lectura a primera vista y aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento. (p. 37049)

~ En las Enseñanzas Profesionales se proponen una serie de asignaturas optativas que los alumnos pueden cursar según su existencia en el centro. Hay unas asignaturas que los centros están obligados a impartir y otras que pueden ofrecer o no. Dentro

de las de oferta no obligatoria está la asignatura de *Creatividad y música*. En los objetivos diseñados para esta asignatura se encuentra:

Potenciar la disposición del alumno hacia la creatividad musical.

Cultivar la improvisación y la transposición, como elementos inherentes a la creatividad musical. (p. 37056)

Y uno de sus puntos en los *Contenidos* es *la improvisación*.

De la revisión de ambos Decretos podemos concluir que la ley nos ofrece espacios, aunque en ocasiones resulten discretos, donde poder aplicar las prácticas de la improvisación y la creación dentro del currículum. Actúa pues de una forma lógica con el pensamiento de los pedagogos y los teóricos anteriormente mencionados. Bien es verdad que el énfasis que ellos ponen en sus metodologías respecto a estas prácticas es sustancialmente mayor al que se adivina en los Decretos.

3.5 Antecedentes.

Vemos que la ley deja una discreta ventana abierta a las prácticas creativas dentro del aula de música. Que el valor de la improvisación y la creación están legitimados en numerosos métodos de enseñanza musical. Nos será revelador, para abordar nuestro trabajo de aplicación de estas técnicas, conocer cómo se materializa este hecho en algunas acciones educativas ya realizadas.

La tesis de Laborda (2015) arroja un dato un tanto desesperanzador para el panorama de la renovación educativa en música. Una parte de su trabajo ha consistido en clasificar los artículos publicados en revistas de educación musical y educación general del estado español, durante el período 1995-2010. Los resultados que obtiene evidencian que existe un predominio de publicaciones didácticas de tipo teórico frente a las de tipo práctico, “originada por la orientación excesivamente teórica y academicista de la formación del profesorado de música en el sistema educativo” (p. 494). En cuanto al contenido de los artículos, observa que la mayoría atienden a aspectos teóricos musicales y muchos menos tratan de experiencias innovadoras puestas en práctica en el aula. Afirma que:

Esto prueba la poca independencia del profesorado a la hora de plantear prácticas que no se atengan a lo estipulado por las directrices marcadas por las distintas administraciones educativas, obviando otras alternativas que han demostrado su utilidad y eficacia en la comunidad científica. (p. 495)

Para él, estos datos dan cuenta de “la falta de preparación pedagógica y didáctica de un profesorado incapaz de *hacer música* en el aula y de realizar una enseñanza práctica, basada en el necesario intercambio de experiencias entre el profesorado.” (p. 496)

La segunda parte de su tesis nos es especialmente útil porque nos da a conocer una realidad educativa de la mano de sus protagonistas. Además, una realidad valiosa para nosotros puesto que se enmarca en el ámbito geográfico de la Comunitat Valenciana. Mediante el análisis cualitativo de las conversaciones con profesores y alumnos, Laborda confirma su hipótesis de que: los profesores de música realizan reflexiones sobre su práctica e intentan transformaciones en sus aulas, pero que estas no aparecen en las publicaciones científicas. Es por ello que, sin el debido intercambio de conocimientos y prácticas entre colegas, no se lleva a cabo una verdadera renovación del sistema educativo musical.

En la revisión de los antecedentes del trabajo que nos ocupa, constatamos este hecho. Iniciamos una búsqueda para conocer experiencias prácticas que apliquen la improvisación y la creación en educación musical, y observamos que la mayoría de trabajos están realizados y publicados en el extranjero, en revistas como *International Journal of Music Education* o *Journal of Research in Music Education*. Aquellos que relatan experiencias creativas puestas en marcha en el estado español, una buena parte se han realizado en centros de educación de primaria o secundaria y, muchas menos, en conservatorios.

Encontramos trabajos que consideran que la composición musical puede usarse para fomentar el pensamiento creativo; que se interrogan sobre cómo desarrollar la creatividad musical, cómo se nutre esta de la improvisación, o cómo se utiliza como herramienta comunicativa. (Odena, 2012)

La composición y la improvisación son ejercicios de imaginación que ayudan a desarrollar otros procesos interdisciplinarios y a promover funciones comunicativas, cognitivas, culturales y estéticas. Erman (2012) hace un informe de una serie de experiencias educativas llevadas a cabo con alumnos de primaria donde la composición juega un papel determinante para la educación global del individuo: desarrolla una pedagogía creativa que no transmite una cultura estática, sino que aporta nuevos procesos de pensamiento y nuevas modalidades de interacción. Estudios similares también se han llevado a cabo con alumnos de universidades (Lupton & Bruce, 2010).

Es importante la colaboración entre profesores de enseñanza general y profesores especialistas en música para plantear actividades musicales creativas. Hookey (1994) realizó un estudio de investigación-acción donde relata esta experiencia de trabajo conjunto.

En ocasiones los resultados de aplicar técnicas de improvisación y creación en el aula, nos revelan que, pese a que los estudiantes y los profesores se muestran satisfechos con las actividades musicales creativas, estos últimos no son conscientes de todos los aspectos que implica el pensamiento musical creativo, así como de los criterios para la evaluación musical de la creatividad. Parece que no están plenamente familiarizados con las estrategias para la enseñanza de la composición musical y la improvisación. En la misma dirección apunta el trabajo de Economidou Stavrou (2012). Lo cual apunta a la necesidad de formar pedagógicamente profesores capaces de organizar actividades musicales creativas (Rozman, 2009). Para ello es de vital importancia explorar el campo del aprendizaje musical creativo; Sætre (2011) plantea en su trabajo el qué, el cómo y el por qué de las prácticas de la improvisación y la composición en el aula. Lo hace mediante la observación y la entrevista a tres profesores diferentes y sus alumnos. El análisis contribuye a desarrollar un marco analítico para la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición musical.

La tecnología está cada vez más presente en las aulas. Encontramos estudios donde nos describen cómo aplicarla en la clase de música (McDowall, 2009) y cómo hacer un uso creativo de ella, relacionado directamente con la composición. Ward (2009) involucró a 189 estudiantes con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, los

estudiantes crearon grabaciones analógicas multipista usando archivos MIDI para sonorizar una secuencia de vídeo.

Por su parte Barbot & Lubart (2012) ofrecen una herramienta de medición empírica que ayude a los estudios sobre creatividad musical: el MET (Musical Expression Test). Otros test han sido desarrollados con el mismo fin: Test de Vaughan, de Webster, de Gorder, de Wang, de Vold. (Valverde Martínez, 2015)

En el campo de la aplicación específica de la improvisación al aprendizaje de un instrumento musical tenemos la tesis de Robidas (2010). Su investigación consiste en elaborar y validar un material pedagógico para el aprendizaje del violín en sus inicios. Todas las actividades tienen como fondo la improvisación, en ocasiones más libre otras veces guiada.

Todos estos estudios han sido realizados y publicados en el extranjero, Estados Unidos, Gran Bretaña, Grecia, Eslovenia o Canadá. Pasemos a las investigaciones sobre este campo llevadas a cabo en nuestro país.

Aranda (2012) basa su trabajo en la aplicación de la composición musical como propuesta educativa fundamentada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical con un grupo de Educación Primaria a lo largo de un curso académico. Y en la misma línea trabaja Hernández (2008) pero tratando la improvisación y la composición como recurso pedagógico para la Educación Secundaria. Otro trabajo que aúna composición y tecnología en Educación Secundaria es el llevado a cabo por Murillo, el proyecto Soundcool; defendido en su tesis doctoral (2014). Por su parte Valverde Martínez (2015) indaga sobre la creatividad y sus aptitudes en alumnos de Secundaria.

Un proyecto especialmente llamativo en el terreno de la composición es el proyecto LOVA, o “La Ópera como vehículo de aprendizaje”. Se realiza en colegios de Primaria e Institutos que lo soliciten, aunque también hay escuelas de música, algún centro de formación de adultos e incluso una penitenciaría, adscritos al proyecto. Este consiste en crear una compañía para el montaje de una ópera. Es una actividad multidisciplinar en la que se involucran muchas más asignaturas además de la música, puesto que comprende no sólo la creación y la interpretación de la música original sino,

el libreto, la escenografía, la gestión, el vestuario, la producción, etc. (Rodríguez de Paz, n.d.) (<http://proyectolova.es>)

Alcalá-Galiano Ferrer (2007) realiza una revisión exhaustiva de la improvisación en la historia de la música y la educación para luego, investigar su aplicación y resultados en un grupo de alumnos, principalmente de piano, de conservatorios y escuelas de música de la Comunidad de Madrid.

El trabajo de Gómez García (2014) también trata desde el punto de vista de la Investigación Acción la aplicación de la improvisación en el aprendizaje del violonchelo. En concreto, da una visión de cómo a través de la improvisación se puede llegar a realizar un estudio más ameno de la técnica.

Efectivamente, y como concluye Laborda (2015, p. 494-495), encontramos en nuestro país pocos trabajos dedicados a la investigación en pedagogía musical efectuados por el profesorado de enseñanzas artísticas, lo cual hace difícil avanzar hacia la transformación de la educación musical realizada en los conservatorios, y que ya hemos visto que numerosos autores consideran necesaria.

PRIMER MOVIMIENTO (Continuación)

4. ¿Por qué la improvisación aplicada al aula en el conservatorio?
 - 4.1. Aportaciones de la improvisación al aprendizaje instrumental.
 - a) Audición.
 - b) Conexión con el instrumento.
 - c) Memoria.
 - d) Comprensión del lenguaje.
 - e) Comprensión armónica.
 - f) Estructuración del pensamiento.
 - g) Técnica.
 - h) Concentración.
 - i) Autoconfianza.
 - j) Creatividad.
5. ¿Por qué la creación aplicada al aula en el conservatorio?
6. Fundamentos metodológicos de la improvisación y la composición.
 - 6.1. Improvisación tonal. Metodología IEM.
 - 6.2. Composición. John Paynter.

RESUMEN: Vamos a investigar la relación entre improvisación y pedagogía musical. Las ventajas que hemos visto para servirnos de ella y los beneficios que nos puede aportar al aprendizaje de un instrumento, concretando determinados puntos importantes.

Seguidamente, revisamos el concepto de creación musical que utilizaremos para nuestro trabajo, explicamos el vínculo que trazamos entre improvisación/composición y damos cuenta de las razones que nos han llevado a considerarla como vehículo de motivación.

Para terminar, explicamos los fundamentos teóricos de ambas materias, y que nos han ayudado en el diseño de nuestras dos acciones experimentales, concretando los dos autores en los que nos hemos basado: John Paynter y la Metodología IEM de Emilio Molina. Profundizamos en las bases de sus métodos a nivel teórico, y que más adelante llevaremos a la práctica dentro de nuestra investigación-acción.

*Leer un texto en francés, hasta en voz alta, no es hablar francés;
descifrar un ejercicio de solfeo no es hablar la lengua musical.*

*Utilizar el lenguaje musical es disponer de él libremente para
expresar un sentimiento. (...) Hay un solo modo que induce a hablar
el lenguaje musical: la improvisación; y éste es el que se deja de lado
deliberadamente. Todo contribuye a desarrollar el sentido de la
imitación, el recuerdo de los sonidos, de los signos, el razonamiento
mismo, pero nada, excepto el trabajo libre, pone en ejercicio
musicalmente la facultad principal del niño: la imaginación.*

(Chevais, 1932)

4 ¿Por qué la improvisación aplicada al aula en el conservatorio?

El Diccionario Harvard de La Música nos dice que *improvisación* es “la creación de la música en el curso de la interpretación.” Para la Gran Enciclopedia Universal Espasa *improvisar* es “hacer una cosa de pronto, sin preparación alguna” y también “hacer de este modo discursos, poesías, etc.” Pero no es nuestro ánimo indagar en la definición/explicación de un término tan extenso y que tanta literatura ha originado. Vamos a centrarnos en averiguar por qué consideramos que la improvisación puede ser una buena herramienta pedagógica para aplicar a nuestras clases en el conservatorio y qué beneficios didácticos podemos obtener con su práctica, de acuerdo con el objetivo que nos hemos fijado para este trabajo: mejorar el rendimiento y la implicación de los alumnos en su aprendizaje con el oboe.

Parafraseando al violinista Biesenbender (2001): en tanto que profesora de oboe “mi papel no es enseñar improvisación a los alumnos (...), más bien servirnos de ella para des-aprender los condicionamientos que nos bloquean” (p. 87). Con esto apunta a la actitud que tienen hacia su instrumento los músicos que improvisan:

Es totalmente diferente a la nuestra (la de los músicos con formación clásica). (...) Cuando tocan están como transportados por una energía que hace que todos sus gestos sean de una exactitud absoluta. Músicos, instrumento y música dan el efecto de ser un todo indisociable. (...) No hay rigidez, ni exceso, ni duda.
(p. 24)

En su libro alude, de forma especial, a los músicos tradicionales de otras culturas (música africana, música gitana centroeuropea) con quien entra en contacto, y de quien aprende que, en nuestra pedagogía musical occidental, igual estamos invirtiendo los valores. Menciona una frase sacada de su conversación con un músico ghanés, Papa Oyeah Makenzie: “Creo que en Europa aprendéis la música al revés: los dedos hacia las orejas, en lugar de al contrario” (p. 40). Refiriéndose a la predominancia que damos aquí al aprendizaje técnico; que no consideramos el instrumento como una extensión del cuerpo, a través del cual exteriorizar aquello que llevamos en el interior: “Para vosotros es la cola quien mueve la cabra.” (p. 42)

Biesenbender ve en la improvisación el medio que puede ayudar a nuestros métodos de enseñanza a poner algunas cosas en su sitio. Por ejemplo, la improvisación puede contribuir:

- ~ A que dejemos de tener una visión unilateral de la música transmitiéndola exclusivamente bajo la forma acabada e inmutable de la partitura.
- ~ A que dejemos de ejercer nuestra práctica desde el punto de vista de la reproducción mecánica, lo más fiel posible de la pieza musical. A abrir la posibilidad de conocer nuestro instrumento desde el oído, experimentando y cometiendo errores sin sentirse culpable.
- ~ A que dejemos de considerar el error como una falta inadmisible y empezar a verlo como parte del proceso del descubrimiento. “Una falta puede mostrar la vía a lo correcto.” (p. 95)
- ~ A permitir que el estudiante empiece a descubrir su instrumento “balbuceando, igual que ha descubierto su lengua materna”. (p. 47)

Enseñamos al niño como a un sordomudo, los movimientos de los labios, le indicamos las posiciones “fisiológicamente correctas” de la lengua y del diafragma, y le presentamos letras aisladas y versos de Goethe, todo eso antes de que sea capaz de decir “papá” y “mamá”. (Heinrich Jacoby en Biesenbender, 2001. p. 46)

Numerosos autores se muestran de acuerdo en comparar el aprendizaje musical al aprendizaje de una lengua: este debe ser eminentemente práctico y experimental, especialmente en sus inicios.

No concibo una educación musical y mucho menos una iniciación musical sin libre expresión. ¿Por qué tendría que ser la música diferente a otras artes, a otros lenguajes? (...) ¿No le damos lápices de colores para que se entretenga dibujando, garabateando, inventando formas? ¿No ponemos a su alcance arcilla o plastilina para que modele lo que se le ocurra? (...). Si solamente le enseñáramos a recitar o a transcribir de memoria poesías, relatos, obras literarias, no podría desarrollarse ni siquiera entender el significado de lo que está diciendo. (Hemsey de Gainza, 2007, p. 7)

Esta declaración sería suficiente como para comprender que es impensable una educación que no esté basada en la exploración y la libertad de expresión que, por ejemplo, nos posibilita la práctica de la improvisación. No obstante ya nos advierte Azzara (2002) que, excepto en el jazz y en algunas clases en la escuela elemental, es raro encontrar una clase de música donde la improvisación forme parte de la programación. Afirma que los currículos musicales están necesitados de un cambio que dé a la improvisación un lugar más prominente. (p. 182)

Este mismo autor nos describe una serie de estudios que han tratado cómo la improvisación puede ayudar a mejorar la práctica instrumental (p. 179). Cita a Montano (1983) que afirma que la improvisación aporta al alumno claridad y comprensión de la estructura a la hora de leer una partitura. Da cuenta del trabajo de McPherson (1993) con su “Test de habilidad para improvisar”, cuyo resultado muestra una relación directa entre el desarrollo de las habilidades necesarias para improvisar y las habilidades para interpretar música escrita. Mismamente en su tesis (Azzara, 1992) observa que los estudiantes que recibieron una enseñanza musical que incluía la improvisación tuvieron mejores resultados en la interpretación de las partituras que aquellos que recibieron instrucción musical sin especial énfasis en la improvisación.

Concluye que el estudio de la improvisación mejora los logros musicales de los estudiantes instrumentistas en sus niveles elementales. Que la improvisación les ayuda a comprender patrones rítmicos y armónicos, poniendo la frase musical dentro de un contexto amplio: “Cuando los estudiantes entienden los patrones y pueden combinarlos de una manera sintáctica, entonces interiorizan el sentido de la tonalidad y la métrica.” (Azzara, 2002, p. 179). Finalmente anuncia que, la capacidad de expresar un pensamiento musical estructurado ayuda, sin ninguna duda, a mejorar la interpretación de la música escrita.

De especial interés para nosotros es el trabajo de Alibrio (1988). Implementó un currículo de improvisación de jazz como posible solución al problema de abandono en la orquesta de cuerda de un instituto. El autor observó que muchos de los materiales disponibles para este nivel en el centro se basaban en el desarrollo de las habilidades técnicas pero excluían la creatividad. Esta investigación incorporó un programa para desarrollar la habilidad de la improvisación con los alumnos de cuerda. El autor

concluyó que: un acercamiento creativo a la instrucción musical que incluya la improvisación, disminuye el abandono y proporciona una aproximación más positiva a la interpretación. Precisamente esta relación entre creatividad y motivación es lo que pretendemos observar en el curso de nuestra investigación-acción.

4.1 Aportaciones de la improvisación al aprendizaje instrumental.

Hemos visto que un buen número de autores otorga a la improvisación un alto valor pedagógico. En este apartado concretaremos los puntos del aprendizaje instrumental que la improvisación puede ayudar a reforzar, y que nos interesan para conseguir los avances en nuestros alumnos. Nosotros destacamos: a) Audición; b) Conexión con el instrumento; c) Memoria; d) Comprensión del lenguaje; e) Comprensión armónica; f) Estructuración del pensamiento; g) Técnica; h) Concentración; i) Autoconfianza; j) Creatividad.

a) Audición: No es lo mismo oír -verbo pasivo- que escuchar -verbo activo- (Willems, 2001). Escuchar no es algo evidente ni innato para todo el mundo, es necesario aprenderlo. Hay que adoptar una postura de disponibilidad hacia la música, hay que despertar los sentidos y poner el cuerpo en resonancia con aquello que está sonando (Chesnel, 2008). Por otra parte, debemos saber activar también este mecanismo en el momento de la propia interpretación: estimular la exigencia en la calidad sonora, ser capaces de apreciar la exactitud en la afinación en el ritmo, en la conducción musical de las frases. La improvisación nos ayuda a sensibilizar todas estas cualidades. Además, el hecho de interpretar algo que no está escrito implica que necesitemos una representación sonora mental de aquello que queremos comunicar, lo cual da al oído interno especial protagonismo.

La audición interior tendría que ser siempre la base del trabajo instrumental, pero en muchos casos el oído se contenta con un simple control que se hace después de que los dedos han interpretado lo que ha visto el ojo. (Willems, 2001, p. 31)

Esta cita de Willems nos pone sobre aviso de lo que realmente ocurre cuando focalizamos la atención en el aprendizaje a través de la partitura. En un músico, la partitura debería provocar en su mente una representación sonora, que él debe

encargarse de materializar a través de sus dedos y su instrumento. Realizando así una asociación: vista-oído- tacto, en ese orden.

Sucede que, en general, se tiende a simplificar el problema impulsando a los alumnos hacia asociaciones vista-tacto. De esta manera el componente auditivo queda excluido del proceso de asociación. Reconozcamos la gravedad del hecho: el principal elemento musical -el oído- se abandona en favor de la vista. Ello da ciertas *ventajas* a corto plazo: además de la simplificación del proceso, provoca la sensación de obtener unos resultados rápidos, aunque el mismo Willems reconoce que son superficiales puesto que:

Al alejar adrede la imaginación sonora en beneficio del virtuosismo visual y digital, se aleja también no sólo la sensibilidad auditiva sensorial, sino también la afectiva. (...) En muchos casos, la sensibilidad innata del alumno se atrofia en vez de desarrollarse. (p. 32)

Propiciar una escucha interna, atenta y concentrada del sonido que producimos requiere un entrenamiento minucioso y desarrollado a largo plazo, y la clase de instrumento debiera ser la principal impulsora de este hecho. Sin embargo nos hemos rendido a la búsqueda de unos avances rápidos en la técnica, en la lectura y en la interpretación. En opinión de Scheyder (2006) el conservatorio nos enseña pero, paradójicamente, estrecha el campo de nuestra percepción musical. (p. 45)

En el sentido del desarrollo de la escucha, la incorporación de la improvisación puede hacer mucho por nosotros. Según Delalande (2003) la atención y la escucha dependen mucho de la motivación, uno escucha lo que tiene buenas razones para escuchar. Y el mejor medio para motivar la audición es fundarla sobre una experiencia de producción.

Los alumnos escuchan atentamente aquello que producen ellos mismos, aquello que es fruto de su expresión, aquello que es un poco ellos mismos. (p. 16)

Para Aebersold (2010), reconocido pedagogo de la improvisación jazzística, el hecho de escuchar: nos da confianza en la interpretación, en el estudio, en el aprendizaje y en la vida en general; nos provoca más disfrute como oyentes, puesto que aprendemos

a oír con un nivel más profundo de apreciación y comprensión, y ese nivel crece conforme van pasando los años; nos da independencia; ayuda a comprendernos como parte integrante de un todo; y también permite que la mente funcione en un estado natural y relajado. Para él escuchar significa ¡libertad!

b) Conexión con el instrumento: Llevar a la realidad los sonidos que se tienen en la mente requiere una relación especialmente íntima con el instrumento. Se debe tener la seguridad de que aquella llave que se va a accionar producirá el sonido deseado.

Escuchar y tocar estaban tan estrechamente ligados que el oído y la mano no podían en ningún caso entrar en conflicto. (Biesenbender, 2001, p. 111)

Experimentar esta conexión hace que el alumno *use* realmente su instrumento como medio y no como fin en sí mismo (Willems, 2001), en todo momento la música debe ser el fin último. Así, al relacionarse directamente con el sonido sin pasar por una partitura, el alumno comprende que la música no emerge de esta. La partitura únicamente es la representación gráfica de una idea, “los rastros de un viaje de ida y vuelta. Lo que se alcanza con la improvisación es la sensación del trayecto en sí mismo.” (Nachmanovitch en Azzara, 1999, p. 24)

Llegado ese punto se produce una desacralización de la partitura en favor de la comunión mente-instrumento. Aebersold nos explica que en jazz hay muchos músicos que no practican demasiadas horas con su instrumento, sino que estudian mentalmente y cuando lo tienen en sus manos es como si realmente hubieran estado tocando esa idea musical. ¿No sería lo verdaderamente deseable llegar a ese nivel de conexión?

c) Memoria: Si consideramos los métodos que utilizan los músicos de jazz como el paradigma para aprender a improvisar, en todos vamos a encontrar un consejo común: ¡memoriza! Recomiendan memorizar melodías, progresiones armónicas, acordes y escalas varias. Después de memorizar, reproducir a través del canto es otra de las técnicas que nos llevan a conectar la mente con el instrumento, la música con nuestros dedos, el oído interno con la materialización del sonido.

Todo ello contribuye a crear lo que Willems (2001, p. 59) llama “inteligencia auditiva” y define como “síntesis abstracta de las experiencias sensoriales y afectivas.”

Es decir, el compendio de lo que percibimos, sumado a los sentimientos que provocan a nivel emocional. En el desarrollo de esta inteligencia, la memoria merece una atención especial: “el niño desea reproducir un sonido que ha dejado en su imaginación una imagen auditiva” (p. 60). Ello compone el principio de la imaginación reproductora, y que ha de ayudar al alumno en sus improvisaciones. Desarrollar la capacidad de volver a evocar imágenes sonoras que produjeron un cierto agrado va a influir positivamente en su aprendizaje musical puesto que provocará motivación.

d) Comprensión del lenguaje: Usar una lengua para comunicar ideas implica el conocimiento de sus normas: su sintaxis, su vocabulario, los verbos, sus conjugaciones, etc. En el lenguaje musical las normas se agrupan en torno al ritmo, la armonía y la melodía. Pero conocer sobre el papel el valor de las figuras rítmicas, o un determinado acorde, o ser capaz de ejecutar una melodía escrita, no es suficiente si queremos *hablar* este lenguaje. Por otra parte, no podemos estar completamente seguros de que el alumno comprende dichas normas hasta que no veamos que es capaz de ponerlas en juego dentro de una producción propia improvisada.

Una comprensión aural de la música en un contexto amplio y dentro de un marco convierte los grupos de notas en patrones, los patrones en frases, y las frases se sitúan en el contexto de un todo tonal y rítmico que comprende la forma musical. (Azzara, 1999, p. 24)

Los numerosos autores que asemejan la improvisación al uso del lenguaje hablado coinciden en el hecho de que: improvisar implica la absorción y comprensión de los materiales auditivos (Hemsey de Gainza, 2007), para luego ser capaz de volverlos a externalizar.

Dentro de nuestro sistema de educación, los alumnos aprenden las reglas del juego musical en asignaturas teóricas como el Lenguaje Musical o la Armonía. La improvisación nos brinda la oportunidad de ser el vehículo de conexión entre teoría y práctica. Si el alumno es capaz de expresarse usando esas reglas querrá decir que ha absorbido los conocimientos teóricos y es capaz de llevarlos a la práctica (Azzara, 1992). Además, estos pasarán al terreno de lo útil, lo cual garantiza la perdurabilidad del conocimiento.

e) Comprensión armónica: Esta comprensión práctica se hace especialmente necesaria en el campo, en demasiadas ocasiones abstracto, de la Armonía (Paynter & Aston, 1970, p. 247). Improvisando, los instrumentos melódicos no polifónicos, como el oboe, tenemos la oportunidad de vivenciar la armonía de una forma más completa y que la mera interpretación de la partitura, no nos garantiza. No siempre se tiene la oportunidad de interpretar la partitura con el acompañamiento, aunque, cuando eso es posible, la preocupación por las dificultades de interpretación bloquea muchas veces la percepción armónica. El trabajo técnico nos desborda y acabamos por no prestar atención a lo elemental: la comprensión auditiva de aquello que ocurre y que se materializa en la estructura armónica. También, en lo que concierne a la tarea del profesor, el hecho de haber recibido una formación exclusivamente teórica respecto a la armonía, hace que vivamos de espaldas a ella. Al menos así fue en mi caso hasta entrar en contacto con la improvisación.

Trabajos como el de Guilbault (2009) o Pelphrey (1998) nos demuestran cómo el reconocimiento armónico mejora las improvisaciones de los alumnos, lo cual les sirve para trazar conexiones bidireccionales entre apreciación armónica/improvisación e improvisación/apreciación armónica. Por otra parte González (2016), verifica en su tesis que los niños de 8 años tienen la capacidad necesaria para comprender contenidos armónicos y utilizarlos en improvisaciones. A pesar de las evidencias, esta asignatura aparece programada mucho más tarde en el currículo de los estudios musicales y, en la mayoría de los casos, exclusivamente a nivel teórico: los alumnos escriben ejercicios que no saben cómo suenan finalmente. (Willems, 2001, p. 62)

La improvisación tonal, impartida desde los primeros cursos de formación, nos ayudaría a que el alumno tuviera un conocimiento práctico de uno de los elementos clave para la comprensión del lenguaje musical. Saber construir una frase sobre una estructura armónica básica con los tres acordes esenciales -tónica, subdominante y dominante- puede dar al alumno más información sobre el funcionamiento de nuestro sistema tonal que la interpretación de un estudio que se aborde sin análisis ni conocimiento armónico.

f) Estructuración del pensamiento: Un mensaje que es comprendido puede ser estructurado, también analizado. Y a la inversa: cualquier mensaje que esté bien

estructurado puede ser comprendido, con lo cual cumple su misión comunicativa. El simple hecho de retar al alumno a que construya una pequeña frase improvisada, le obliga a tener que plantearse una serie de preguntas y a tomar sus propias decisiones. Al principio el resultado será una melodía irreflexiva, fruto un poco del azar de accionar los dedos sobre su instrumento. Sin embargo, con el entrenamiento y la guía del profesor, el discurso del alumno cada vez tendrá mayor coherencia y estructura.

Aebersold da una serie de consejos al respecto en sus métodos de jazz. Después de anunciarnos con sentido del humor que “usar el cerebro y pensar no daña a nadie” (Aebersold, 2010, p. 20), nos propone una serie de elementos a tener en cuenta antes de abordar un solo improvisado: en qué registro del instrumento vamos a empezar; cómo queremos empezar, con notas largas, con espacio entre ellas, rápido, con energía...; una vez hemos empezado, seguiremos con un movimiento ascendente o descendente; cuántos compases durará nuestra frase; qué ritmo y qué articulación va a predominar; sobre qué escala voy a basar la melodía, etc. Estos son algunos de los parámetros sobre los que podemos orientar al alumno, aunque no todos a la vez, ni todos siempre.

Lo esencial de la idea es que: la improvisación nos ayuda a crear una actitud reflexiva frente a la interpretación de la música. Este es un muy buen hábito también para trasladar a la música escrita puesto que nos permitirá interiorizarla con más eficacia.

g) Técnica: La necesidad de expresar una determinada idea hace que el alumno busque cómo llevarla a cabo, investigando en las posibilidades que le ofrece su instrumento.

La invención desarrolla la búsqueda de soluciones y astucias que se suman al placer de tocar. (Scheyder, 2006, p. 39)

En este sentido, las dificultades se abordan desde el punto de vista de la necesidad, se descubre aquella posición o esta forma de articular que aún no estaban previstas en el programa de aprendizaje, pero que el alumno requiere para llevar a cabo un plan que está en su mente. Schafer (1975, p. 8) nos lanza una reflexión desoladora en tanto que cierta:

Demasiado a menudo enseñar es responder preguntas que nadie formula.

Improvisar es ir hacia el descubrimiento de la propia técnica de la manera más natural posible. Para Biesenbender (2001, p.33) todas las medidas para mejorar la técnica instrumental deberían estimular la espontaneidad y la capacidad natural de reacción del cuerpo humano en movimiento. Alinear cuerpo y mente en una misma dirección, y con un objetivo común: conseguir la expresión de una determinada idea. No se me ocurre forma más higiénica de abordar un punto como el de la adquisición de la técnica instrumental.

Cuanto más profunda sea la experiencia de búsqueda y creación sonora y más se haya desarrollado el sentido musical, más natural y necesario se hará el trabajo técnico sobre un instrumento. (Delalande, Vidal, & Reibel, 2003, p. 13)

h) Concentración: Cuando el estudiante improvisa el objetivo es la expresión espontánea, es importante que tenga plena conciencia de lo que está haciendo, para incrementar el flujo de las ideas musicales (Azzara, 1999). Estar presente en el sentido amplio de la palabra, vivir el aquí y el ahora son elementos que se dan en el hecho improvisatorio y que fomentan la concentración musical.

Delalande (2003) también pone de relieve la capacidad de concentración en el sonido que se observa en cualquier músico de cualquier cultura realizando cualquier tipo de música. También destaca la conciencia sobre el gesto musical que permite que su cuerpo accione el instrumento musical.

i) Autoconfianza: Varios autores destacan la reducción del estrés y la ansiedad escénica en los alumnos que practican la improvisación (Azzara, 2002, p. 173). Werner (1996) nos señala que la improvisación requiere el dominio de la mente, la disolución del ego y el abandono de los miedos; ejercernos en estas prácticas sin duda nos ayudan a ganar confianza en la interpretación lo que va a generar un refuerzo positivo hacia el instrumento, hacia el estudio y en general hacia la música.

j) Creatividad: Sin tener el ánimo de adentrarnos en un terreno tan extenso como espinoso, simplemente decir que Velasco Tapia (2008, p. 7) la define como “la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas”. También la considera un factor poderoso de motivación puesto que genera expectativas de encontrar ideas interesantes. De esta forma logra hacer que la gente se interese por lo que está haciendo. Para

Gustems (2013, p. 5) la creatividad se distingue por su capacidad de ilusionar al autor puesto que le coloca ante la posibilidad de transformar el mundo. Es una herramienta de acción y “fuente inagotable de placer”.

Esto nos basta para justificar la utilidad y la necesidad de aplicar el componente creativo al aprendizaje de un instrumento musical: la motivación es un elemento clave sin el cual, los avances no se van a producir. “Para progresar en el estudio de un instrumento es necesario tener ganas (...)” (Delalande, Vidal, & Reibel, 2003, p.13)

En este sentido, con la improvisación el alumno se posiciona como creador, como generador de sus propias ideas musicales, nuevas para él y por lo tanto valiosas. Pone en marcha sus conocimientos, su sensibilidad y sus emociones con el fin de engendrar un discurso musical. Todo este proceso creativo alimenta la curiosidad, la necesidad de búsqueda, la capacidad de expresión, la autoestima y, por acción conjunta, desencadena la motivación.

5 ¿Por qué la creación aplicada al aula en el conservatorio?

El quehacer musical -en el sentido más fundamental de una verdadera creación musical- puede ofrecer al niño un amplio campo de realización. Incrementará su sensibilidad hacia el mundo en su alrededor y educará aquella parte de su inteligencia que tiene que ver con la sensibilidad. (Paynter, 1991, p. 9)

En nuestro trabajo vamos a tomar el término creación como: el acto de fijar en la partitura las ideas musicales exploradas en el curso de las improvisaciones previas. Hablaremos de creación en tanto que realización de un material original escrito.

Según Stravinski toda composición empieza por una improvisación y es en ese sentido en el que fluirán nuestras acciones en el aula. Llinares (Gustems et al., 2013, p. 46) nos habla de que “los niños incluyen de diferentes maneras la improvisación en el proceso de composición”. Por lo tanto, no haremos una distinción entre improvisación y composición, sino que trataremos ambos procesos como complementarios, el primero nutre al segundo, y con el segundo dejamos constancia del primero.

Para Delalande (2003, p. 130) la importancia pedagógica de dejar escrita la obra, más allá de lo efímero de la improvisación, reside en que permite al alumno comprobar su evolución. Aquel que ha producido una obra tiene una sensación de desdoblamiento, él se ve a través del objeto y esto le permite constatar cómo su visión y su escucha se han ensanchado durante el proceso. También le permite comparar el objeto creado con otros y verlo a través de los ojos de un público. En este sentido la creación puede aportar una riqueza sobre el plan educativo que no se encuentra con la mera práctica musical, una práctica que no deja nada tangible delante de uno mismo.

Moore (en Hickey et al., 2003, p.195) considera una experiencia musical perfecta aquella que aúna la experiencia del compositor, del intérprete y del oyente.

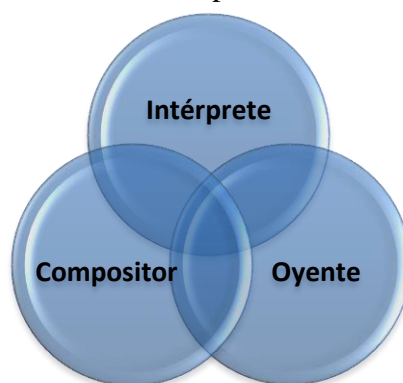


Fig. 2. *Experiencia musical perfecta.* (Cotolí, 2017)

Incluyendo la tarea de la composición en el aula, el alumno experimenta y entrelaza las tres facetas: se postula como compositor de una pieza musical que más adelante interpretará para un público. También puede situarse en el papel de oyente crítico, durante los ensayos o a través de la observación de grabaciones realizadas del concierto. Conseguimos que el alumno tenga su experiencia musical perfecta; lo que se va a traducir en una educación musical completa, útil en muchas más facetas de su vida. Ya nos dice Delalande (2003, p. 14):

El estudio del solfeo es tan absurdo para aquellos que no lo van a utilizar, como rica es la experiencia de la invención y de la búsqueda sonora para aquellos que no practicarán jamás otras formas de música.

En todo momento estamos tratando la composición como medio y no como fin. El objetivo de crear una pieza musical no es la pieza en sí misma, sino el proceso musical recorrido. Ponemos el acento en el camino, no en la llegada.

Moore también nos describe las etapas de dicho proceso, las habilidades y acciones que se desarrollan y las observaciones que deben considerarse en cada etapa. (p. 206) Nos parece importante enunciarlas aquí, puesto que las hemos adaptado a nuestra situación y nos han guiado durante la realización de nuestra acción experimental.

Procedimiento	Habilidades/Acciones	Observaciones
1. Encuentra un problema interesante que resolver.	-Aparición del pensamiento musical. -Dejar posibilidades abiertas.	-Cuál es la situación. -Qué necesitamos. -Quién será la audiencia.
2. Genera una idea.	-Idea inicial. -Uso de elementos musicales: <i>acorde melodía, forma...</i> -Expresión de emociones: <i>estado de ánimo, sentimientos...</i> - Representaciones externas: <i>poema, historia, vídeo...</i>	-Creación de algo. -Lo que has creado, nunca se ha hecho antes.
3. Desarrolla un primer esbozo.	-Tormenta de ideas. -Conexión de conceptos. -Variaciones sobre la idea.	-Pon tu creación en contexto. -¿Cumple las expectativas? -¿Resuelve el problema?
4. Evalúa.	-Función tanto de oyente como de compositor. -Decidir lo que funciona y lo que no. -Intentar oír con "oídos nuevos".	-¿Qué piensas? -¿Puedes ver tu creación como si fuera la primera vez que la percibes?
5. Revisa.	-Posiblemente haya que volver atrás para rehacer cosas.	-Necesitas replantear la idea? -¿Necesitas desechar la idea? -¿Necesitas una idea nueva? -O... ¡¿ya está hecho?!
6. Si ya has terminado, analiza para un uso futuro.	-¿Qué has creado? -¿Qué elementos has utilizado?	-Descifra lo que has hecho. -Cómo lo has hecho. -Por qué funciona.
7. Comparte.	-Interpretación en vivo. -Grabación audio/vídeo. -E-mail e internet.	-¡Deja que tu creación sea compartida y disfrutada!

Fig. 4. Proceso de creación de un producto. (Mood, en Hickey, 2003, p. 206)

6 Fundamentos metodológicos para aplicar la improvisación y composición a nuestra clase.

Hemos estudiado los beneficios que la práctica de la improvisación y la composición nos pueden aportar al aprendizaje musical e instrumental. Seguimos pensando que, por todo ello, incluirlas en el día a día de nuestras clases puede ayudar a hacer más efectiva la enseñanza del oboe. Creemos también que esto lo podremos llevar a cabo teniendo en cuenta la normativa respecto al currículo de nuestro conservatorio, alcanzando los objetivos programados para los alumnos.

Hay que reconocer que el campo dentro de la improvisación y la composición, es muy extenso. Es por ello que, en este apartado, necesitamos concretar qué metodologías aplicaremos en nuestra acción experimental respecto a estos recursos. Nos hemos basado en las ideas y aportaciones pedagógicas de dos autores ya mencionados en el apartado de revisión bibliográfica: Emilio Molina con su Metodología IEM, y John Paynter con sus experiencias en el terreno de la aplicación de la composición en escuelas e institutos del Reino Unido. Conozcamos ahora de forma más exhaustiva los fundamentos metodológicos de sus prácticas.

6.1 Improvisación tonal. Metodología IEM.

Existen múltiples formas de llevar a cabo una improvisación. Peñalver Vilar (2013) nos ofrece una serie de clasificaciones. Por ejemplo: atendiendo al elemento musical que se utilice, la improvisación será melódica, armónica o rítmica; según el género puede ser vocal, instrumental, corporal, etc.; según el nivel de coacción que se proponga será libre o dirigida. Aunque también se puede clasificar teniendo en cuenta otras consideraciones, como la consigna, orden, estímulo u objetivo de la improvisación.

Insistimos en recordar que nuestro trabajo se desarrolla en el marco de un conservatorio oficial, con el currículo determinado por una normativa y una programación didáctica aprobada por una comisión pedagógica. Cualquier acción educativa que se emprenda debe ceñirse a ese escenario y ayudar a cumplir los objetivos propuestos para los alumnos. Más concretamente: mi acción debe hacer que los alumnos de oboe evolucionen con el instrumento y sean capaces de interpretar música cada vez

con más solvencia. Aunque pretendemos que, además, su formación sea completa y les sirva para desarrollar el máximo de capacidades.

Toda experiencia creativa que se lleve a cabo con ellos les aportará indudables beneficios. No obstante, por todos los condicionantes anteriores y por el tipo de trabajo -a largo plazo y de inmersión total- hemos optado por seguir la Metodología IEM, desarrollada por el profesor Emilio Molina desde la década de los 90.

Coincidiendo con la opinión de otros autores ya revisados anteriormente, (Biesenbender, 2001) (K. Lines, 2009, p. 100), esta metodología no aborda la improvisación como una asignatura o un hecho aislado a añadir a la práctica musical. Más bien, contempla que toda actividad musical tiene dentro algo de improvisación, y es así como se convierte en vehículo para el aprendizaje de cualquier concepto musical.

Este sistema pedagógico se fundamenta en la improvisación, entendiendo esta como creación consciente y controlada, fruto del dominio de las reglas del juego musical, y situada dentro del ámbito de la música tonal. Pretende una formación integral del alumno, como músico completo y no sólo como hábil dominador de su instrumento.

Para ello pone en práctica la propuesta que nos hacía Regelski de “aprender música mediante la trompeta y no solamente aprender a tocar la trompeta.” (K. Lines, 2009) De esta forma, a través de la selección cuidadosa de un determinado material musical extraído del cancionero popular, el repertorio infantil o las piezas consagradas de los grandes compositores -según el nivel del alumno al que se dirija-, se estructura el siguiente proceso:

1. Presentación y reconocimiento del material.
2. Reconocimiento y estudio de su forma musical.
3. Práctica de los elementos rítmicos.
4. Reconocimiento y práctica de los elementos armónicos.
5. Práctica de los elementos melódicos.
6. Reinterpretación de la pieza inicial originando una nueva instrumentación, acompañamiento o melodía.

En todas las fases la improvisación está presente en el sentido de que el alumno, una vez conoce y domina el elemento musical que está trabajando, debe manipularlo, deformarlo y crear su propia versión. Esta será similar al original, sin embargo, el alumno la reconocerá y valorará como propia.

Con todo ello y entretejiendo improvisación, interpretación, composición, teoría y práctica, pretende:

- ~ Promover el disfrute de la práctica musical.
- ~ Utilizar el instrumento como medio para acceder al lenguaje musical.
- ~ Potenciar la creatividad.
- ~ Potenciar el análisis, la memorización y la interpretación comprensiva.
- ~ Desarrollar la capacidad auditiva.
- ~ Promover una enseñanza musical completa y globalizada.

6.2 Composición. John Paynter.

Desde el punto de vista especializado al que hemos llegado en la música, donde la figura del compositor y la del intérprete están completamente separadas, plantear la composición como una actividad accesible para los alumnos incluso en su primera etapa de formación, puede parecer todo un atrevimiento. Aunque, como ya hemos visto en el capítulo de revisión de pedagogos, a mediados del siglo pasado aparecen una serie de compositores que piensan que esto, además de ser posible, es más que necesario. Por lo que se convierten en promotores de los métodos de pedagogía activa y creativa, donde los alumnos exploran para descubrir y, desde allí, conocer y reconocer. En Francia denominaron a esta tendencia “Pedagogía del despertar” (*Pédagogie musicale d'éveil*). (Espinosa, en Díaz et al., 2007, p. 96)

Un núcleo importante de expansión de estas ideas fue el Groupe de Recherches Musicales -GRM- de París. En él se generó un movimiento intelectual, artístico y científico cuyos experimentos perseguían diversos objetivos, uno de ellos fue la renovación de la pedagogía musical. Espinosa (p. 98-100) ancla el marco conceptual en el que se mueve esta renovación en tres puntos:

1. “La producción de música como acceso a la interpretación.” Se propone usar el sonido como un material moldeable, que se puede manipular y combinar dentro de una producción propia -composición-. La interpretación aparece como producto de la composición.
2. “La música primero, el signo después.” La notación no debe ser un inconveniente para la representación musical, por lo que la imaginación también entra en juego a la hora de inventar signos que simbolicen los sonidos que están en la mente.
3. “De la audición al juego creativo.” Se centra la actividad en la audición, la creación y la invención a través del juego. De la escucha atenta se obtiene información que, una vez asimilada, puede sugerir material para la composición.

En otros lugares del mundo aparecieron movimientos similares y con las mismas metas que el GRM. Uno de los iconos de estos movimientos lo representa John Paynter, en cuyas experiencias nos hemos inspirado para desarrollar la primera de nuestras acciones experimentales aplicadas a la enseñanza del oboe en el conservatorio.

Paynter, fiel a aquellos principios, apostó por la inclusión de la composición musical dentro del currículo de las escuelas inglesas. Y sus libros son un ejemplo de cómo consiguió hacer de la interpretación y la ejecución musical, un aprendizaje accesible del que todo el mundo se podía beneficiar. En su planteamiento teórico defiende que, si bien la formación musical tradicional es importante -aprender a dominar un instrumento, formar parte de una orquesta o coro, para lo cual es necesario tener un adiestramiento especializado- , también es bueno abordar otros aspectos del quehacer musical, como la composición. Sus acciones van encaminadas hacia las escuelas e institutos. Nos advierte que:

Cuando incluimos Artes Plásticas, Teatro o Música en los horarios escolares no estamos necesariamente esperanzados en producir actores o ejecutantes musicales. Estamos haciendo educacionalmente algo mucho más fundamental: estamos educando la sensibilidad. (Paynter, 1991)

En nuestro caso, situados como estamos dentro de la enseñanza musical especializada que ofrece un conservatorio, también vemos necesaria esa faceta que, en

muchos casos, se pierde por el exceso de teorización. Ya hemos comprobado la cantidad de autores que abogan por una educación musical más activa; hemos visto que esto es posible llevando al aula la improvisación y la creación. Nosotros hemos encontrado en las “guías prácticas” de Paynter -él rechaza llamar “método” a sus acciones (Paynter, 1999, p. 22)-, la forma de abordar con los alumnos la actividad de componer desde la no especialización, considerando “la composición como una aventura que nos lleva en muchas direcciones inesperadas.” (p. 29)

No soy compositora, no lo pretendo ser, no aspiro a que mis alumnos se conviertan en compositores si ellos no lo quieren. Lo que buscamos poniendo en marcha una experiencia de este tipo, es dotar a los alumnos de una poderosa arma de expresión. Todo el mundo tiene algo que decir y para exteriorizarlo lo único que hace falta saber es cómo hacerlo. En ese sentido las experiencias de Paynter se disponen en torno a un marco conceptual asequible que nos ayuda. Considera que:

- ~ La música es la organización de los **sonidos** y el **silencio** con una intención expresiva.
- ~ Se necesita tener algo que decir, debemos encontrar una **idea** sugerente.
- ~ Sonido e ideas deben estar unidos mediante una **estructura** que les de unidad.
- ~ La **composición** es el resultado del ensamblaje de las ideas y los sonidos a través de una **estructura** determinada.
- ~ El ensamblaje se realiza usando **técnicas** compositivas.

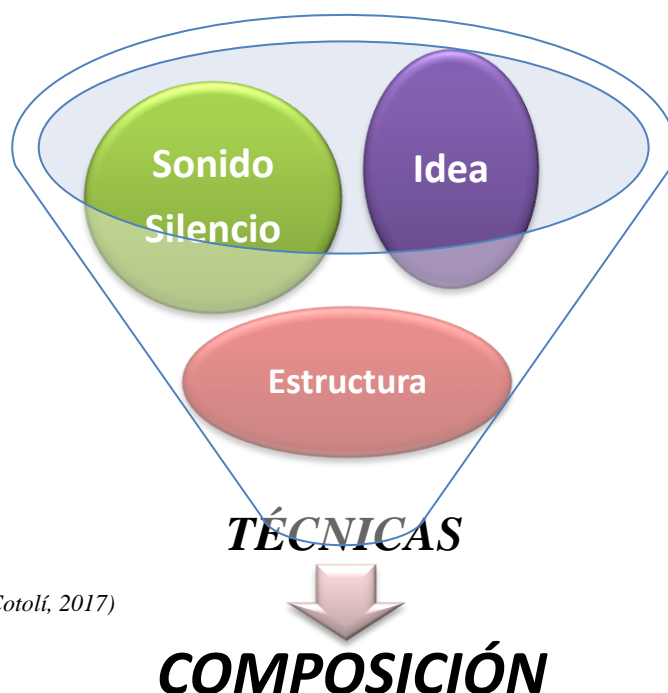


Fig. 5. Proceso compositivo según Paynter. (Cotolí, 2017)

En lo referente a las técnicas compositivas, nos hace unas sugerencias muy básicas sobre algunos elementos:

- ~ El diseño: debemos hacer que la música tenga sentido.
- ~ La altura, el timbre, la articulación, la duración y la dinámica: son parámetros que se deben tener en cuenta y controlar.
- ~ Hay que hacer interactuar las ideas.

En cuanto a la estructura, propone considerar:

- ~ La progresión y la recesión como los elementos clave de control y gestión de la estructura.
- ~ Las estructuras que se desarrollan.
- ~ Las estructuras que no se desarrollan.
- ~ Las cuestiones: ¿Qué ocurre? ¿Cuándo? ¿Por qué? y saber contestarlas mediante el análisis de nuestras acciones.

La claridad de su forma de actuar y los ejemplos prácticos que ofrece nos dan la posibilidad de adentrarnos en esta aventura, con la clara convicción de que no podemos negar a los alumnos el derecho que tienen de manipular la música.

La música que se aprecia es la música que se usa. (Regelsky, en K. Lines, 2009, p.44)

2º Movimiento

Allegretto espressivo alla Romanza

II.

Allegretto espressivo alla Romanza. ♩ = 72

P dolce e cantabile
con Ped.

mf

pp dolce

Sonata para violín y piano nº 3, segundo movimiento (1887). Grieg

SEGUNDO MOVIMIENTO

7. De la teoría a la práctica. Nos ponemos en marcha.
 - 7.1. Introducción a la Acción estratégica I. ¿Por qué? ¿Con quién? ¿Dónde?
 - 7.2. Proyectos creativos. ¿Qué? ¿Cómo?
8. **Acción estratégica I. Experiencias Paynter.**
 - 8.1. Proyecto creativo I.
 - a) Objetivos técnicos específicos: articulación; comprensión armónica; digitaciones; emisión y calidad sonora.
 - b) Objetivos propios de la asignatura de Música de Cámara: afinación; coordinación del grupo; escucha; trabajo musical; actitud escénica.
 - 8.2. Proyecto creativo II.
 - a) Objetivos armónicos.
9. Revelación de problemas.
 - 9.1. Firmeza y debilidades.
 - 9.2. Adaptación de la idea.
10. **Acción estratégica II. Metodología IEM.**
 - a) Objetivos técnicos específicos.
 - b) Objetivos de la asignatura de Conjunto.

RESUMEN: En la segunda parte relatamos los fundamentos prácticos de la acción objeto de nuestra investigación. Comenzamos con un punto introductorio donde se pone en contexto la problemática, surgida de la observación de ciertas conductas que se repiten a lo largo de los años con diferentes alumnos. Explicamos los pasos que damos para hacer efectiva una actuación que nos permita dar con alguna mejora, si no con la solución. Atendemos a las preguntas que originan el *porqué* de la acción, los sujetos a *quien* nos dirigimos, al material que utilizamos, es decir, el con *qué* y la manera *cómo* lo vamos a llevar a cabo.

Dentro de este *cómo* se crea la necesidad de hacer un relato personal evidenciando el proceso en mí misma y el trayecto recorrido antes de llevar el trabajo al aula; con el

ánimo de dar una visión del cambio que ha producido, a todos los niveles, la ejecución del proyecto.

Seguidamente pasamos a explicar la primera de las dos acciones estratégicas planteadas. Damos una visión de la metodología que propone Paynter y cómo la aplicamos a nuestro caso, explicando los objetivos concretos que nos marcamos. La Acción Estratégica I comprende la realización de dos proyectos creativos inspirados en las propuestas que nos hace Paynter en su libro *Sound and silence* (1970).

La aparición de una serie de problemas y su posterior reflexión crean la necesidad de diseñar una nueva acción estratégica que subsane los errores cometidos anteriormente. Explicamos el planteamiento de la Acción Estratégica II, basada en la metodología IEM, y cómo la aplicamos para conseguir los objetivos que nos proponemos, tanto a nivel del avance instrumental como de la asignatura para la que programamos nuestra experiencia.

7 De la teoría a la práctica. Nos ponemos en marcha.

Una vez sentados los fundamentos teóricos que han de guiar nuestros pasos, continuamos explicando la base metodológica práctica aplicada en el trabajo.

Recordemos que la nuestra es una investigación cualitativa, situada dentro de la modalidad Investigación-Acción y, como tal, nuestro principal objetivo es transformar una determinada situación problemática actuando sobre ella.

Dicha situación problemática se ubica en el aprendizaje del oboe: llega un punto donde deja de ser productivo, motivador y eficaz. La actuación prevista consiste en utilizar la improvisación y la creación como vehículos que nos ayuden a mejorar el proceso. Para ello, hemos diseñado dos acciones estratégicas que aplican diversas prácticas, en cuya base están siempre la improvisación y la creación.

Las fuentes en las que nos inspiramos son principalmente dos: las experiencias de Paynter y la metodología IEM, de las que ya conocemos sus bases teóricas y ahora pondremos en contexto dentro de nuestra práctica. Ambas comparten procedimientos comunes, pero nosotros hemos separado su aplicación en el tiempo y en los sujetos participantes.

El trabajo que aquí presentamos se compone de dos Acciones Estratégicas:

Acción estratégica I: realizada durante el curso 2014-2015, con un grupo de cuatro alumnos cursando 3º y 4º de las Enseñanzas Profesionales en el Conservatorio de Riba Roja del Turia. Consistió en la puesta en marcha, a su vez, de dos de las experiencias relatadas por Paynter, adaptándolas a nuestras circunstancias y necesidades pedagógicas.

Acción estratégica II: realizada durante el curso 2016-2017, con un grupo de tres alumnos cursando 3º y 4º de las Enseñanzas Elementales en el Conservatorio de Riba Roja de Turia. Consistió en el diseño y aplicación de ocho unidades didácticas fundamentadas en la metodología IEM.

La Acción Estratégica II nace como producto de los resultados obtenidos a largo plazo con la Acción I y de la reflexión provocada por ellos. Se actúa en consecuencia, de acuerdo con la espiral propuesta por McKernan (1999) -ver *Fig. 1-* y otros autores

que consideran que toda investigación-acción debe incorporar un proceso de reflexión y crítica que promueve la realización de otra acción con la que se inicia de nuevo el ciclo, como así fue en nuestro caso.

7.1 Introducción a la Acción estratégica I. ¿Por qué? ¿Con quién? ¿Dónde?

Llevar muchos años de docencia en un mismo centro da la posibilidad de tener una visión a largo plazo de la evolución de los alumnos. La carrera de fondo empieza con el alumno cuando tiene 8 años y, si todo va según lo esperado, termina con sus 18 años. Algunos han sido ya los que han pasado por mis manos cubriendo ese largo período y, como es normal, cada uno lo completa según sus expectativas, voluntades, orientación, etc.

En 19 años de ejercicio de la docencia, sólo dos alumnos han contemplado tomar la música como opción profesional continuando los estudios superiores. Del resto, algunos terminaron y otros se quedaron por el camino. Digamos que todo entraría dentro de la normalidad de un proceso de *selección natural* donde, en unas enseñanzas que no son obligatorias, cada uno recorre su camino libremente. Esto podría quedar así si no hubieran empezado a repetirse una serie de preguntas que cada año eran más insistentes:

¿Qué se llevan de lo que aprenden los alumnos que no continúan los estudios superiores? ¿Qué les aporta el repertorio que estudiamos en clase?

Sería tranquilizador justificarse contestando:

Se llevan el hábito de estudio, un sentido de la responsabilidad, un apreciar el valor del esfuerzo y del trabajo bien hecho. El repertorio les puede aportar una sensibilidad estética hacia la música. Además de unos determinados conocimientos musicales....

¿Conocimientos musicales?, siguen surgiendo dudas:

¿Mis alumnos aprenden? ¿Qué aprenden? ¿Para qué les sirve? ¿Lo saben relacionar? ¿Lo aplican a algo útil? ¿Es valioso para ellos? ¿Qué poso les deja?

Como profesora de oboe, mi trabajo consiste en mostrarles: cómo soplar para que suene bonito, cómo mover los dedos, cómo poner la embocadura, cómo hacer las cañas, cómo tocar aquel concierto barroco, cómo enfrentarse a una audición, y algunas otras cosas más. La utilidad de todo ello está en la aplicación a la interpretación con el oboe, está claro: la misión es hacer que dominen este instrumento, que no es poco. Pero ¿para qué? ¿Tienen vida musical más allá de nuestras clases? ¿Continúan cuando abandonan el conservatorio?

Biesenbender (2001) señala el dato preocupante de que cerca del 80% de los jóvenes que aprenden un instrumento en la escuela de música, no vuelven a tocar nunca más tarde. En Valencia tenemos la suerte de la existencia de bandas de música en casi todos los pueblos, sin embargo, muchos de mis alumnos no forman parte de ninguna y tampoco lo buscan. El mismo autor también relata la experiencia, como profesor de violín, de haber tenido que encargarse de alumnos considerados “casos difíciles” y encontrarse con jóvenes llenos de odio hacia todo aquello que se les había exigido durante años en nombre de la música clásica. (p. 39).

Este comentario reafirma, de alguna manera, el proceso que llevo tiempo observando en una parte de mis alumnos: con 8 años empezamos nuestra andadura musical, están ilusionados con el descubrimiento de una nueva nota, otra canción, con tocar un dúo, etc. Pero llega la etapa de la adolescencia y la motivación empieza a flaquear. Es el momento donde deben aprender a interiorizar procesos y a hacer su estudio más reflexivo y personal, pero sus energías andan en otros menesteres. Con lo cual la relación con la música y con el instrumento se deteriora, llevando a algunos hacia el abandono prematuro. Observar año tras año que la secuencia se repite, ha hecho que lo considere un problema digno de ser tratado. Hay que hacer algo para mejorar la situación.

El momento más delicado se sitúa en la franja de edad entre los 14 y los 17 años, así que urge que nuestra actuación se centre en ellos. Precisamente, tenía un grupo de cuatro alumnos con esas edades y el perfil de aprendizaje “problemático”, cada uno con su estilo y por causas diferentes. En cierto modo, son los que generaron las anteriores reflexiones, así que hacia ellos dirigimos nuestra primera acción.

Sospechaba que la solución debía pasar por renovar el enfoque de mis clases en general y de la visión del estudio del oboe en particular. Sospecha que se fue confirmando gracias a una serie de cursos de formación de profesorado organizados por el CEFIRE, donde entré en contacto con el mundo de la improvisación. Pensé que esta era la pieza que les faltaba a mis alumnos para encontrar el significado de su aprendizaje musical. También era la pieza que me faltaba a mí para encontrar el sentido a mi enseñanza musical. El planteamiento era sencillo:

Tú quieres aprender porque deseas comunicarme un mensaje que es tuyo, única y exclusivamente tuyo. Yo te ayudo para que seas capaz de comunicármelo.

Uno de los cursos del CEFIRE me puso sobre la pista del libro *Sonido y estructura* (1999) de John Paynter, cuya lectura fue reveladora y, en cierta manera subversiva: ¿cómo era posible que los conservatorios viviéramos de espaldas a experiencias creativas de este tipo?!

Encontré la manera de organizar el grupo de los cuatro alumnos para que, durante el curso 2014-2015 dispusiéramos de una hora lectiva donde poner en marcha alguna de las experiencias de Paynter. Se explicó el proyecto a la dirección del centro, solicitando poder llevarla a cabo dentro de la asignatura de Música de Cámara. El contenido estaba justificado en el sentido de que, pese a ser una actividad de creación, se contemplaban todos los objetivos propios de esta asignatura: coordinación, gestualidad, interpretación, afinación, fraseo, etc. La única diferencia sería que este trabajo se haría sobre un repertorio compuesto por ellos.

Al finalizar el curso 2013-2014, se comunicó a las familias y a los mismos alumnos que durante el siguiente año iban a participar de una actividad experimental, obteniendo su consentimiento para la grabación de las clases y recogida de la información necesaria.

7.2 Proyectos creativos. ¿Qué? ¿Cómo?

El terreno estaba preparado, teníamos el *quién*: cuatro alumnos no demasiado motivados y el *dónde*: en la hora lectiva de Música de Cámara. El *qué* sería la guía práctica de Paynter recogida en sus libros *Sonido y estructura* (1999) y *Sound and*

silence (1970). Debíamos seleccionar el proyecto que íbamos a poner en marcha y adaptarlo a nuestras necesidades. También había que pensar en *cómo* llevarlo a cabo.

Las actividades recogidas en ambos libros están pensadas para poder realizarse con alumnos sin formación musical especializada, siendo dirigidos por profesores sin formación específica en el ámbito de la composición, de acuerdo con la filosofía del autor de querer democratizar el disfrute de la creación y la interpretación musical. En ese sentido nosotros teníamos que dar un paso más, puesto que nuestra misión sí que era servir a los objetivos de una formación musical especializada.

Muchas de sus propuestas no utilizan la notación musical ni la armonía clásica, lo cual nos da la ventaja de la libertad, y la tranquilidad de no tener que tocar el terreno, en mi caso espinoso, de la armonía. Sin embargo, corremos el peligro de quedarnos cortos respecto a lo que se espera del aprovechamiento musical en una clase de conservatorio. Encontramos una vía abierta en los proyectos nº 18 y 19 (Paynter & Aston, 1970, p. 142-156), donde podemos abordar la composición usando escalas que funcionan con unas reglas muy simples. De esta forma, utilizaremos una escala modal en un proyecto y una escala pentatónica en el otro.

Así encontramos nuestro *qué*: prepararemos dos creaciones a realizar dentro de un curso escolar entero. Trabajaremos en cada una durante un cuatrimestre, al final del cual, cada proyecto se exhibirá en una audición pública. Ahora tan sólo falta encontrar el *cómo* llevar a cabo una tarea nueva y desconocida para todos.

En este sentido Paynter nos dice que para poder guiar a los alumnos en estas actividades creativas, es necesario haberlas hecho antes nosotros mismos (Paynter & Aston, 1970, p. 13).

No hay atajo. Si queremos ayudar a los niños a usar el lenguaje del arte y apreciar la pintura, debemos de pintar primero nosotros, debemos visitar galerías y museos, debemos tomar parte del arte y no solamente leer sobre arte.

Análogamente, si quiero que mis alumnos utilicen la improvisación y la composición como medio para expresarse, primero debo ser capaz de improvisar y de componer.

Durante el verano previo a la puesta en marcha del proyecto me dediqué a realizar por mí misma las actividades que quería programar para los alumnos. Siguiendo los consejos del autor:

- ~ Elegí una historia sobre la que inspirarme.
- ~ Escuché música que me aportara ideas.
- ~ Elegí un material musical, jugué con él hasta encontrar la mejor de las opciones.
- ~ El material nos debía servir como excusa para avanzar a nivel tanto técnico como musical, así que probé las posibilidades de desarrollo que ofrecía para el oboe.
- ~ Finalmente engarcé las partes de la composición dándoles una estructura.

Fue sorprendente comprobar cómo había sido capaz de obtener un resultado que, aunque muy modesto, funcionaba a nivel musical y cumplía la misión de expresar una idea fruto de mis decisiones y conocimientos musicales. Cada vez veía más claro que podíamos llevar a cabo con éxito la experiencia al aula.

No quiero dejar pasar la oportunidad de expresar aquí los miedos e interrogantes que me asaltaban continuamente por haber decidido abordar una actividad que no controlaba. Máxime cuando yo misma estaba en proceso de aprendizaje, no sólo con la composición, si no con la improvisación. Seguía la formación en paralelo al desarrollo de la experiencia en el aula, hice numerosos cursos de improvisación donde cada vez era más consciente de mis carencias y limitaciones. Quiero que estas vivencias sirvan como testimonio de todo lo que entendí al entrar en contacto con la improvisación. De cómo realicé avances en mí misma que ni sabía que se podían hacer y cómo, por todo ello se hizo irrefrenable la decisión de no dejar que mis alumnos perdieran esa oportunidad de expresión y conocimiento.

Comencé una aventura por numerosos cursos de improvisación. En ellos los profesores pedían que tocara lo que sonaba dentro de mí, pero en mi cabeza sólo había silencio. Era incapaz de juntar dos notas con sentido y eso me llevaba a un bloqueo y una impotencia difícil de digerir por un ego musical que cada día estaba más herido. Todo ello, ahora sé que ocurría porque no escuchaba. He pasado una vida musical sin tener conciencia de la audición, especialmente armónica; la mente andaba absorta en los problemas técnicos propios de un instrumento rebelde como es el oboe, ahora sé que

muchos de esos problemas se solucionan escuchando atentamente lo que pasa en el alrededor musical.

Además de no tener audición armónica, tampoco controlaba la materia a nivel teórico. La armonía que aprendí se olvidó porque no le encontré un canal de aplicación, ahora sé que hay otra forma de aprender y vivir la armonía. Ya dice Paynter (1970) que para que la enseñanza de la armonía tenga sentido, esta debe partir de la experiencia práctica. (p. 247)

Me resultaba difícil memorizar melodías y no tenía el hábito de cantarlas para exteriorizarlas, con lo cual los intentos resultaban bastante penosos. Cantaba un sonido y no sabía a qué nota correspondía del oboe hasta que no probaba varias veces. Ahora sé que antes, mi oboe y mi cabeza estaban conectadas a través de la vista -toco lo que leo- y no a través del oído -toco lo que escucho-. Y que ese no es precisamente el camino correcto, aunque lleve muchos años dando resultados.

Resumiendo, muchas fueron las frustraciones atravesadas, y más los miedos de pensar que no iba a ser capaz de *enseñar* algo para lo cual no era especialmente hábil. Sin embargo, la convicción de que era posible y necesario mejorar, primero en mí y luego en mis alumnos, hizo que siguiera adelante, animada también por todas las lecturas y la filosofía de aquellos que se dedican a cultivar la creatividad:

La creatividad es educable, puede ser estimulada y desarrollada mediante procedimientos adecuados.”(Alcázar, en Gustems et al., 2013, p. 16)

Todo el mundo tiene la habilidad de improvisar. Hay que trabajar hasta que la distancia entre la mente y el instrumento se acorte, hasta que llega el día donde se piensa una idea y los dedos son capaces de reproducirla. No es magia es trabajo (...). (Aebersold, 2010, p. 4)

Efectivamente ¡es trabajo!, además un trabajo hecho desde el pensamiento activo, desde la conciencia, desde la concentración en la audición. Un trabajo que había que llevar al aula y que, tanto alumnos como profesora, andamos aprendiendo conjuntamente.

8 Acción estratégica I. Experiencias Paynter.

La única vez que Paynter (1970, p. 12) habla de su “*método*” -él mismo lo entrecomilla- es para decirnos que se trata de una “composición empírica”, lo que significa ir directamente a los materiales y experimentar con ellos mediante la improvisación. Es un proceso experimental de ensayo-error, en el que avanzamos “garabateando con los instrumentos” y seleccionando lo que nuestro oído juzga que es bueno. Hay que dar a los alumnos las pautas adecuadas, pero sobre todo, el tiempo suficiente para explorar las ideas y el material musical.

En el libro-guía, el autor presenta sus experiencias distinguiendo cuatro apartados en cada proyecto creativo:

~ **Apartado A.** Nos sugiere una idea sobre la que trabajar. Debemos tener una razón para hacer música, necesitamos algo que decir. Paynter nos sugiere en cada proyecto algún tema, en ocasiones el material será puramente musical, otras veces se inspirará en la naturaleza -sus sonidos, o un paisaje- también utiliza el apoyo de textos o dibujos.

Propone que este apartado se vea como punto de partida para entablar un debate con los alumnos donde ellos puedan aportar sus ideas, expresar libremente sus opiniones y sentimientos sobre el tema elegido. Nos dice que “no puede haber trabajo creativo sin una conversación lo suficientemente arriesgada entre el profesor y su clase.” (p. 13)

~ **Apartado B.** Aquí presenta el trabajo creativo estructurado en un conjunto de tareas que nos ayudarán a empezar a manipular el material musical. Nos dice que estas no deben de ser tomadas al pie de la letra como si fueran “el guion para una lección”, sino que el profesor deberá adaptar aquellas sugerencias prácticas a las necesidades de su clase, edad, conocimientos, objetivos. Y así es como nos han servido en nuestro trabajo.

~ **Apartado C.** Contiene ejemplos de composiciones hechas por otros alumnos utilizando los mismos materiales -todas las experiencias relatadas han sido puestas en práctica por el autor. Los ejemplos están sacados de los resultados del trabajo real

con alumnos-. Lo incluye a modo de guía para el profesor, para que tenga una idea del resultado que puede esperar.

~ **Apartado D.** Ofrece material para continuar. Una actividad creativa no tiene por qué darse por finalizada, siempre puede mejorarse. Debe haber momentos de reflexión y actualización del trabajo. Esa es la ocasión de escuchar y estudiar la música de otros compositores. En este apartado nos da sugerencias para la audición de piezas que guardan relación con el proyecto creativo que tenemos entre manos.

Con toda esta información en nuestro haber nos lanzamos a la puesta en marcha de la primera acción estratégica: llevar la composición al aula de Música de Cámara, con un grupo de cuatro alumnos de Enseñanzas Profesionales. Planteamos la realización de dos proyectos creativos -concretamente los números 18 y 19- del libro *Sound and silence* (1970) de Paynter y Aston, adaptados a nuestras necesidades y objetivos marcados para el aprendizaje del oboe. Realizaremos el trabajo durante el año lectivo 2014-2015. A lo largo de todo el curso las únicas partituras que trabajarán los alumnos en esta asignatura serán las suyas propias.

8.1 Proyecto creativo I.

Se corresponde con la experiencia nº 18 (p. 142), que Paynter titula como: “Explorando la melodía (1). Palabras mágicas y hechizos”. Y que nosotros elegimos por lo sugerente del tema para trabajar con adolescentes. También por el desarrollo e importancia que le da a la melodía, nos dará la excusa para tratar el oboe como solista y trabajar, a partir de ahí, la técnica y la interpretación.

En la introducción Paynter nos invita a remontarnos a los orígenes de la música como expresión de sentimientos profundos de dolor, de miedo, de alegría, pero también como componente importantísimo de rituales mágico-religiosos ancestrales. Es dentro de esta idea donde situaremos nuestro punto de partida para la composición, nuestro mensaje a comunicar. Recrearemos un ambiente musical arcaico donde va a tener lugar un hechizo.

Como elemento práctico para la composición, Paynter nos sugiere crear una melodía y acompañarla con un bordón a la quinta. Nosotros necesitamos elaborar un

poco más el material y ampliaremos el lenguaje utilizando el acorde de Cm_7 y la escala modal *Do dórica*.

Tenemos la historia que queremos contar, el material musical que utilizaremos para ello y la forma que Paynter nos propone para manipularlo: tareas creativas que debemos abordar mediante la fórmula experimental ensayo/error, tanteando posibilidades a través de la improvisación. También usamos algún material de audición que nos aporte inspiración extra. Tan sólo nos falta fijar los objetivos que debemos trabajar para que nuestra composición cumpla su misión. Recordemos que la pieza musical que consigamos hacer no es más que la excusa que utilizaremos para intentar conseguir un aprendizaje del oboe más motivador, más activo para el alumno, en definitiva, más eficaz.

Para ello distinguimos dos grandes apartados a tratar como *objetivos encubiertos* -los llamaremos *encubiertos* porque, de alguna forma, permanecen detrás del que es el objetivo visible, lograr que el alumno se exprese musicalmente -:

- a) Los objetivos técnicos específicos propios del oboe.
- b) Los objetivos propios de la asignatura de Música de Cámara.

Los objetivos técnicos, referidos al dominio del oboe, aportarán la solución a los problemas planteados por los objetivos musicales exigidos en la asignatura.

a) Objetivos técnicos específicos. Referidos a las destrezas necesarias para el dominio del instrumento, y que nos han de ayudar en el momento de la interpretación. Estos objetivos vienen desarrollados en la programación de la asignatura de Oboe puesto que son dificultades propias del aprendizaje de nuestro instrumento y pueden resumirse en: articulación, comprensión armónica, digitaciones, emisión y calidad sonora.

LA ARTICULACIÓN. Va a adquirir gran importancia a lo largo de todo el proceso. Trataremos con un material musical muy rítmico, sacado de un texto. Para sacarle partido es necesario interpretarlo con una articulación rica en matices que los alumnos tardan bastante en dominar.

Este objetivo es necesario y aplicable a cualquier pieza del repertorio tradicional del oboe y que también manejamos en las clases individuales de instrumento.

COMPRESIÓN ARMÓNICA. El material musical utilizado en nuestra pieza se enmarca en el contexto de un acorde y de una de las escalas que este genera. Además de comprender de forma práctica cómo se relaciona la melodía con esta armonía, los alumnos deben trasladar al oboe las digitaciones y giros que ocasionan la combinación de las notas de dicho acorde y escala.

DIGITACIONES. Estas combinaciones, planteadas como dificultades técnicas y que vamos encontrando según elaboramos la pieza, son retos que aparecen en cualquier partitura de nuestro estudio habitual. La misión ha sido encaminar a los alumnos hacia esas dificultades utilizándolas en nuestra composición, que nos ha servido de excusa para practicar:

- Acordes desplegados: buscando velocidad, agilidad y limpieza en la ejecución.
- El paso del Mib².
- Juego de llaves del meñique de la mano izquierda.
- Registro sobreagudo. Afianzamiento de posiciones y combinaciones difíciles.

EMISIÓN Y CALIDAD SONORA. La pieza compuesta contiene una parte solística que cada alumno debe defender. La propuesta para la creación de este fragmento parte de varias consignas, una de ellas es la de utilizar toda la extensión del oboe. De esta forma la interpretación del solo nos ha servido para trabajar el registro grave -de especial dificultad en cuanto a la emisión de las notas- y el registro agudo/sobreagudo cuya dificultad radica en conseguir un sonido afinado, rico y cálido.

Todo este trabajo se ha realizado de forma colectiva durante las clases. En principio como preparación previa a la composición propiamente dicha y para familiarizarnos con el material sonoro y sus posibilidades. Conforme a la propuesta de Paynter, nos conducimos “garabateando” con el oboe, descubriendo sonoridades y giros a través de ejercicios desarrollados de oído, primero imitando mis propuestas y después mediante rondas de improvisaciones donde cada alumno tiene la oportunidad de hacer su aportación. Ello nos ha permitido, además de practicar la técnica, sensibilizar y

potenciar la escucha activa, sin olvidar el elemento creativo que nos aporta la improvisación.

b) Objetivos propios de la asignatura de Música de Cámara. El Decreto 158/2007 especifica que la asignatura de Música de Cámara debe contribuir a desarrollar en el alumnado las siguientes capacidades (p. 37034-37035):

Aplicar en todo momento la audición polifónica para escuchar simultáneamente las diferentes partes al mismo tiempo que se ejecuta la propia.

Utilizar una amplia y variada gama sonora de manera que el ajuste de sonido se realice en función de los demás instrumentos del conjunto y de las necesidades estilísticas e interpretativas de la obra.

Conocer y realizar los gestos básicos que permitan la interpretación coordinada sin director o directora.

De acuerdo con estos objetivos, pusimos en juego las destrezas técnicas adquiridas para conseguir una interpretación de calidad musical. En los ensayos previos al estreno se hizo especial atención sobre los siguientes puntos: afinación, coordinación de grupo, escucha, trabajo musical y actitud escénica.

AFINACIÓN. Siendo un grupo formado por oboes que muchas veces van al unísono, el trabajo sobre la afinación adquiere una especial relevancia. Este objetivo se convierte en necesidad extrema y demanda incluso por parte de los alumnos.

COORDINACIÓN DEL GRUPO. Al no existir un director dentro del grupo de cámara, es muy importante que los integrantes consigan un pulso común dentro de la interpretación. Además, se necesita una comunicación extra que se realiza a nivel gestual. Nuestra pieza ha sido muy eficaz en ese sentido, puesto que había movimiento en la escena y cambios de instrumento.

ESCUCHA. Hasta llegar a la versión definitiva de la partitura los ensayos se realizaban de memoria, organizando las partes según iban surgiendo. Ello facilitó que todos los alumnos conocieran las voces de todos los instrumentos, ayudando a potenciar la

escucha polifónica: es más fácil escuchar aquello que se conoce y, en nuestro caso, el conocimiento era de primera mano.

TRABAJO MUSICAL. Realizado en base a la interpretación del solo compuesto por cada alumno. Este objetivo ha sido el que más tiempo lectivo ha llevado ya que había que exprimir al máximo las posibilidades expresivas de una melodía de líneas muy sencillas. Perseguimos en todo momento lograr una ejecución técnicamente limpia, rica en dinámicas y matices. Realizar este tipo de trabajo sobre una partitura propia nos ayudó a llevarlo a otras partituras del repertorio clásico del oboe.

ACTITUD ESCÉNICA. Objetivo necesario puesto que había que hacer creíble una historia y mantener una determinada actitud para conseguirlo. Los ensayos previos a la puesta en escena de la pieza ayudaron a comprender la necesidad de este punto. No todas las piezas del repertorio habitual nos dan la oportunidad de trabajar este objetivo que, en nuestra composición, resultaba esencial.

8.2 Proyecto creativo II.

Se corresponde con la experiencia nº 19 del libro *Sound and Silence* (p. 150) que Paynter titula “Explorando la melodía (2). Patrones pentatónicos”. La inspiración para esta actividad creativa surgirá de las escalas pentatónicas y su uso dentro de melodías del folklore de diversos países. Utilizaremos como material de base dos melodías:

~ “The Skye Boat Song”: melodía tradicional escocesa.

~ “De Allacito”: melodía tradicional argentina.

Las líneas de trabajo estaban definidas por los mismos objetivos del proyecto anterior, resumidos en objetivos técnicos y objetivos musicales o interpretativos. Sin embargo, el avance aquí se produce a nivel del uso de la armonización, que introducimos progresivamente. Mientras que en el Proyecto I nos limitábamos a utilizar un solo acorde, en este proyecto ampliamos el espectro y fijamos una estructura armónica más rica sobre la cual trabajar las improvisaciones y las melodías resultantes.

La música pentatónica ofrece ventajas a la hora de manipularla: no tiene tensiones armónicas producidas por el acorde de dominante, con lo cual es fácil improvisar sobre ella puesto que todas las notas de la escala funcionan bien. Por otro

lado, también es susceptible de ser armonizada con acordes tonales. Nosotros utilizaremos esta opción para enriquecer nuestro trabajo y profundizar en los conocimientos armónicos, tratándolos desde la práctica auditiva e interpretativa.

a) Objetivos armónicos. En este proyecto avanzamos con el lenguaje armónico. Sobre la base de las melodías anteriores los alumnos crearán nuevas versiones de estas y segundas voces que se complementarán para interpretarse en dúo o trío. El objetivo prioritario es que los alumnos reconozcan la relación que se establece entre la melodía y la armonía. Cómo la armonía puede generar una melodía y, al contrario, cómo podemos completar una melodía coloreándola con una determinada armonía. Para ello procedemos progresivamente, utilizando cada pieza popular para un objetivo concreto.

~ **“THE SKYE BOAT SONG”**. Objetivo: partir de una estructura armónica para construir una melodía. En esta pieza los alumnos trabajan sobre una estructura armónica que les proporcione. Ello nos permite hacer un análisis de los elementos melódicos ajenos a la armonía -notas de paso, floreos- y utilizar toda la información para escribir su propia melodía. Finalmente la interpretarán en forma de dúo acompañando la melodía original.

~ **“DE ALLACITO”**. Objetivo: partir de una melodía para descubrir su armonía. Aquí la frase original nos sirve como material que debemos completar. Los alumnos trabajan en la exploración de los acordes al piano, descubriendo por ellos mismos los efectos que producen las diferentes armonías posibles y eligiendo según sus gustos. Una vez fijada la armonía compondrán una segunda voz que apoye la melodía original. El resultado es una pieza para varios instrumentos donde aparece la melodía original con la armonización de los alumnos y otras melodías compuestas por ellos a partir de aquella armonización.

9 Revelación de problemas.

La nueva forma de actuar en clase empezó a arrojar luz sobre problemas derivados de las condiciones en las que habíamos trabajado anteriormente y que, sin duda alguna, guardaban relación con el desánimo al que llegaban mis alumnos tras un cierto tiempo de aprendizaje musical. Las carencias reveladas las tenían ellos, pero

venían originadas por las acciones o in-acciones que, hasta la fecha, había realizado en mis clases. Pude observar:

~ **Falta de vocabulario específico musical.** El hecho de trabajar con el material musical nos obliga a mantener conversaciones cuyo vocabulario requiere una terminología específica. Ahora, para comunicarnos y entendernos, necesitábamos palabras como: *acorde de séptima de dominante, tercera mayor, coda, escala dórica, semifrase, motivo, célula rítmica*, etc. Antes, cuando nuestro mundo musical se reducía al ensayo de la partitura, nos bastaba con: *vamos al compás 5, toca esto así, cuidado con esa nota, este pasaje no sale limpio*, etc. Y, si se hablaba sobre la partitura, era siempre yo quien lo hacía a modo de explicación magistral.

Costó bastante trabajo hacer que los alumnos incluyeran en su vocabulario y con naturalidad el nombre correcto de los elementos musicales que manejábamos. Conocían sin duda los términos, pero no los utilizaban porque no les eran necesarios, no formaban parte de su práctica, ni de su pensamiento, ni de su realidad. Valga la reflexión de que: no se puede pensar sobre aquello que no se puede nombrar, es más, lo que no se nombra no existe.

~ **Falta de descubrimiento.** Nunca antes se me ocurrió dejar que los alumnos llegaran a sus propias conclusiones guiándolos, por ejemplo, a través de preguntas -método socrático- para hacer que ellos alcanzaran sus propias soluciones. Durante la clase me dedicaba a contar lo que se suponía que debían aprender.

~ **Desconexión entre teoría y práctica.** Observé también que no relacionaban los conocimientos teóricos con la práctica. Por ejemplo: les costaba mucho escribir un ritmo que eran capaces de percudir y también plasmar en el pentagrama la música que podían inventar. Tampoco lo habían necesitado hasta el momento.

~ **Falta de escucha activa.** No tenían hábito de escuchar y retener lo escuchado, no lo habíamos fomentado en clase. Ahora muchas actividades se basaban en la imitación de motivos inventados, con lo cual es necesario mantener la atención y ejercitar la memoria sonora para no quedarse fuera de la actividad.

- ~ **Desconexión oído-instrumento.** No tenían una imagen mental del sonido que querían reproducir para luego llevarlo al instrumento. Al principio, la mayoría de motivos que improvisaban eran fruto del azar de accionar los dedos sobre el instrumento. Poco a poco, con la práctica, esto fue cambiando y la ejecución se hizo más reflexiva y controlada.
- ~ **Falta de ideas musicales.** Nunca antes se les había pedido pensar en música, la música ya venía pensada en la partitura. Parecía que estaban vacíos de ideas, les costaba estructurar cualquier pensamiento musical en forma de pequeña frase de cuatro compases. Este bloqueo fue desapareciendo a medida que aparecían melodías que originaban otras.

Resumiendo: mis alumnos, antes de llevar nuestra acción experimental al aula, no utilizaban un vocabulario musical, con lo cual no les resultaba fácil pensar en la música a nivel teórico. No cruzaban la información teórica con su práctica personal. Oían, pero no escuchaban. No tenían ideas musicales porque estas ya venían en la partitura. Como no necesitaban las suyas propias, tampoco urgía exteriorizarlas a través de su instrumento, por ello mismo no es fácil encontrarle una “utilidad” al oboe.

Visto así, el panorama resulta bastante desolador si no fuera porque el cambio de actitudes y aptitudes empezó a hacerse efectivo al modificar nuestras prácticas en clase.

9.1 Firmezas y debilidades.

Así pues, no pasó mucho tiempo para convencernos de que íbamos en la dirección correcta. Ahora las clases eran mucho más activas, los alumnos venían contentos y motivados. También podíamos practicar un sinnúmero de ejercicios para desarrollar habilidades que antes no teníamos ni en consideración. Incluso las relaciones personales habían cambiado, se notaba el sentimiento de pertenencia a un grupo con un objetivo común e identidad propia, dentro del cual a mí se me aceptaba con mayor tolerancia puesto que colaboraba al mismo nivel. De alguna forma los alumnos percibían que estábamos en el mismo tren y, por una vez en mucho tiempo, sentía que todos estirábamos en la misma dirección.

Sin embargo, hay que reconocer que la actitud que tenían frente al estudio personal seguía siendo la misma, cosa que podía observar en la clase individual de oboe. Si bien era verdad que el volumen de trabajo que debían de hacer en casa, aparentemente era mucho menor, puesto que el foco se desplazaba hacia las actividades prácticas que realizábamos en grupo, por mucho que insistía que todo lo que practicábamos en clase debían incorporarlo y asimilarlo en su estudio diario, esto no acababa de ocurrir.

Mis expectativas en que se produjera una mejora en su comprensión de asignaturas teóricas como la Armonía, también sufrió un revés: la mitad de los alumnos seguía suspendiendo, más por abandono y falta de trabajo que por dificultades reales en el aprendizaje, según mis conversaciones con el profesor y los alumnos concernidos.

El curso escolar 2014-15, gracias a la aplicación de nuestra experiencia, estuvo lleno de descubrimientos, esfuerzos y recompensas para todos. Esto, pensaba, tenía que llevarnos hacia una revitalización en la actitud del estudio del oboe. Por el contrario, al finalizar el primer trimestre del curso 2015-16 uno de los participantes abandonó prematuramente los estudios musicales. Durante el mismo curso, otro de los participantes manifestó sus intenciones de no continuar; y, aunque consiguió terminar el año lectivo, al principio del curso 2016-17 decidió pasar a otra línea de estudios no oficiales, donde no cursaría ninguna asignatura teórica y sólo 30 minutos de clase de oboe individual. Los otros dos participantes, a lo largo del curso 2015-16 mantuvieron un rendimiento académico bastante bajo que les llevó a suspender, el primer trimestre del curso 2016-17, la asignatura práctica de Oboe. Uno de ellos suspendió, además, la asignatura de Música de Cámara, que ya había dejado de realizarse a partir de proyectos creativos.

Antes tales evidencias, no queda otra alternativa que hacer una reflexión profunda que se resume en: ¡habíamos llegado tarde!

Pretender cambiar en un año la visión que los alumnos tenían del aprendizaje musical era demasiado ambicioso. Pero, además hacerlo cuando habían alcanzado los 15-17 años y llevaban desde los 8 años viviendo un sistema poco motivador, además de ambicioso resultaba imposible. Mis alumnos habían llegado a esa edad sin comprender

la música, sin cruzar los datos teóricos con los prácticos, sin saber utilizarla para expresar nada que fuera exclusivamente suyo, oyéndola, pero no escuchándola a nivel profundo, ignorando que eran capaces de generar ideas que podían transmitir a su instrumento y sin pensar que su oboe era el vehículo para su expresión. Ciertamente, toda una carga difícil de aligerar en tan poco tiempo, por muy positiva que hubiera sido la experiencia.

9.2 Adaptación de la idea.

Con estas reflexiones y de acuerdo con una de las características de la Investigación Acción, se origina la necesidad de planear otra acción estratégica que subsane los errores de la anterior. Que contenga los mismos principios de la primera, ya que seguimos convencidos de la validez de estos, pero que atienda a la solución del problema en sus inicios.

La idea original venía avalada por numerosos pedagogos y teóricos, también por la puesta en práctica de experiencias similares. Pensamos en un principio que el objetivo debía centrarse en los adolescentes, pues era ahí donde se evidenciaba el problema, sin embargo, la experiencia nos ha demostrado que este había que tratarlo antes de que se manifestara, cuando el niño, en sus inicios, mantiene intacta la curiosidad y muestra placer en los descubrimientos y logros que realiza con su instrumento.

No tenía porqué ser descabellado hacer que los alumnos más jóvenes, con su escaso dominio del instrumento, crearan, manipularan, improvisaran y descubrieran la música por ellos mismos. Tampoco que utilizáramos todo eso con el *objetivo encubierto* de empujarles en su aprendizaje musical: dotándoles de un lenguaje técnico adecuado que utilizar, de un pensamiento musical estructurado, de una capacidad auditiva activa por necesaria. Pero sobre todo de crearles una urgencia de expresión a través del oboe que es lo que, a la larga ha de estimular sus ganas de superarse.

De ahí que la Acción Estratégica II se realice con un grupo de tres alumnos cursando 2º y 4º de las Enseñanzas Elementales. Las edades entre ellos resultan dispares, sobre todo porque los dos alumnos de 4º empezaron más tarde de lo que suele ser habitual y son más mayores de lo que correspondería, pero la madurez personal y

musical del alumno más joven y los conocimientos de todos hacen que, finalmente la marcha del grupo sea homogénea y no se produzca un desfase de nivel entre ellos.

10 Acción estratégica II. Metodología IEM.

Nos servimos de los principios que nos proporciona la metodología IEM para diseñar esta segunda acción. Vamos a trabajar con un grupo de tres alumnos de 2º y 4º de Enseñanzas Elementales aplicando, durante todo el curso 2016-17, una serie de unidades didácticas pensadas para alcanzar los objetivos que nos marcamos, utilizando la hora lectiva de la asignatura de Conjunto. Previamente, presentamos la propuesta de actividad a la dirección del centro, solicitando que dos de los alumnos que debían cursar esta materia -que en nuestro conservatorio se realiza mediante la agrupación en torno a una Banda- lo hicieran a través de la participación en el proyecto para que este no causara mayor carga lectiva en ellos. Los padres de todos los alumnos fueron informados en una reunión individual explicativa, obteniendo el consentimiento de todos para realizar la grabación en vídeo de las clases y la recogida de datos que fuera necesaria.

Una vez solucionados los permisos y el horario, durante el verano de 2016 nos dedicamos al diseño del material y la programación de las clases. Las unidades didácticas siguen la metodología IEM: toman como excusa una canción popular a partir de la cual se trabajan todos los elementos musicales que la constituyen, avanzando de esta manera en los conocimientos teóricos a través de la práctica de estos mediante el instrumento. Esta práctica nos plantea dificultades técnicas que deben salvarse y que aparecen también como *objetivos encubiertos*. El planteamiento es el siguiente:

Aprender a tocar el oboe mientras se aprende música a través de un método que potencia los descubrimientos y la expresión propia.

Todas las actividades previstas tienen el componente de la creatividad implícito. En un principio se presenta el material a través de la lectura o la imitación, pero con el objetivo final de que el alumno sea capaz de crear su propia idea musical. Para ello se utiliza la improvisación y también la composición.

Según la metodología, las unidades didácticas se dividen en cinco apartados: 1. Presentación del material. 2. Ritmo. 3. Armonía. 4. Melodía. 5. Instrumentación. Veamos en qué consiste cada uno.

1. PRESENTACIÓN DEL MATERIAL. Aquí se muestra de manera práctica la canción a trabajar. El alumno la escucha tocar al profesor mientras él canta, o propone una coreografía o un ritmo con percusión corporal o algún instrumento. Pretendemos crear buenas expectativas de trabajo frente al material, por lo que es importante que el alumno participe de esta presentación, viviendo activamente desde el primer momento la experiencia musical.

Una vez se conoce la canción pasamos a re-conocerla: si queremos que el alumno acabe manipulándola hay que ofrecerle un conocimiento profundo de los elementos y la estructura que la conforman. Así que todas las piezas incluyen un esquema con el análisis musical de un nivel comprensible para el alumno. En esta parte se integra el vocabulario específico musical con naturalidad, y términos como frase, semifrase, motivo, cadencia o estructura armónica se asimilan porque tienen un componente útil trasladado a la práctica.

2. RITMO. Extraemos los elementos rítmicos de nuestra canción y los trabajamos aisladamente. Las actividades programadas no sólo se quedan en la lectura de la partitura, sino que, una vez el alumno reconoce los ritmos se propone que realice distintas combinaciones con ellos o que los identifique auditivamente, que invente otros, que los imite, que los escriba.

3. ARMONÍA. Pese a que la asignatura de armonía como tal no aparece en el currículo hasta 3º de las Enseñanzas Profesionales, la metodología IEM propone introducirla de forma natural, práctica y coherente desde el primer momento. Las reglas básicas de la música tonal son sencillas y pueden ser comprendidas en las edades que estamos tratando, siempre y cuando se acompañen del componente de manipulación y práctica en el instrumento propio.

En las unidades didácticas nos limitamos a los tres acordes básicos del sistema tonal: tónica, dominante y subdominante. “Jugaremos” con sus notas, combinándolas, desordenándolas, manipulándolas. A través de su reconocimiento,

tanto a nivel auditivo, como de ejecución en el oboe los alumnos compondrán sus propios motivos y frases, comprobando que la armonía es el marco que les ayuda a estructurar pensamientos musicales coherentes. Este hecho en sí ya resulta lo suficientemente motivador como para que los alumnos incorporen sin ningún problema estos conocimientos.

- 4. MELODÍA.** Además de trabajar la interpretación, tratando de ejecutar la melodía de nuestra pieza de forma solvente, en este apartado nos familiarizamos con los elementos extraños a la armonía y que son los embellecedores de la melodía, como por ejemplo los floreos o las notas de paso.

Aquí se nos brinda la oportunidad de realizar un trabajo exhaustivo a nivel del dominio del oboe, puesto que podemos generar ejercicios técnicos comprensibles para el alumno desde el punto de vista de su realización. Partimos de la idea de que, conociendo los elementos que integran el ejercicio, el alumno podrá inventar el suyo propio combinándolos de forma diferente. Potenciamos de esta forma una motivación extra que puede ayudar a superar las dificultades surgidas.

- 5. INSTRUMENTACIÓN.** No nos detenemos en los ejercicios técnicos, nuestro fin último debe ser que el alumno improvise o componga su frase que contendrá elementos rítmicos, armónicos y melódicos comunes al material original. El objetivo es que el alumno ponga en juego todos los conocimientos adquiridos en la unidad didáctica y los aplique para realizar una versión propia de la pieza. Se puede proponer la realización de una segunda voz para otro oboe, o para algún instrumento de percusión afinada, incluso para el piano si se respeta la sencillez necesaria.

La versión conseguida será muy similar a la original, sin embargo el alumno la habrá hecho suya modificándola, tomando sus propias decisiones musicales según sus conocimientos y creatividad, con lo cual la experiencia resulta mucho más completa y enriquecedora como nos explica Moore (Hickey et al., 2003, p.195)(Ver fig. 2).

Desarrollamos estos apartados a lo largo de ocho unidades didácticas, pensando realizar una al mes, aunque también contemplamos la posibilidad de que el ritmo fuera más lento. De hecho, la primera unidad costó bastante ya que todos andábamos

tomándole el pulso a las nuevas actividades. El ritmo se aceleró una vez los alumnos comprendieron la estructura y el objetivo de los ejercicios. La motivación extra que suponía el final de la unidad didáctica con la misión de crear nuestra propia versión de la pieza, daba sentido a todo el trabajo anterior.

Al igual que en la Acción estratégica I, el material se elabora con objeto de servir también a los *objetivos encubiertos* que nos vienen dados por ejercer nuestra docencia en un conservatorio oficial: a) Objetivos técnicos específicos, fijados para el dominio del oboe; b) Objetivos propios de la asignatura de Conjunto.

a) Objetivos técnicos específicos. Los inicios del aprendizaje instrumental sientan las bases para avanzar posteriormente en el dominio del instrumento. Así, y de manera análoga a las clases individuales de oboe, se pretende:

- ~ Conocer y dominar sucesivamente las digitaciones del oboe.
- ~ Lograr una buena posición corporal, manteniendo al margen posibles tensiones y malos hábitos posturales.
- ~ Conseguir una buena embocadura que facilite una emisión correcta y un buen sonido.
- ~ Reconocer y practicar diferentes articulaciones.
- ~ Practicar, mediante la aplicación en el instrumento, los elementos básicos del lenguaje musical.

Durante las sesiones, todos estos objetivos han estado presentes por necesarios. Además, la práctica en grupo con alumnos de diferentes niveles ha permitido un intercambio de conocimientos, donde eran ellos mismos los que disfrutaban enseñando al compañero aquello que este desconocía.

b) Objetivos propios de la asignatura de Conjunto. Recordemos que la experiencia se pone en marcha dentro del contexto de esta asignatura. Por lo tanto, y para que la formación de los alumnos no sufriera ningún altibajo, debíamos garantizar el cumplimiento de los objetivos fijados por el Decreto Autonómico 159/2007 (p. 37097).
A saber:

1. *Comprender la funcionalidad del conjunto en base a la participación individual.*

El hecho de ser ellos mismos los creadores de una pieza con diferentes partes, les lleva a comprender la función de cada una de ellas y de ellos mismos como intérpretes que cumplen un papel determinado dentro del conjunto.

2. *Potenciar la expresividad dentro del grupo.*

3. *Favorecer la creatividad*

Precisamente consideramos que estos son dos de los puntos fuertes de nuestra acción, puesto que están en las bases fundamentales de la metodología utilizada y se manifiestan a través de la improvisación y la composición.

4. *Conocer y familiarizarse con los instrumentos musicales y su gama tímbrica.*

En este sentido la acción podría flaquear, ya que se trata de un grupo homogéneo de oboes. Sin embargo, al igual que se hizo en la Acción I, se incorporan otros instrumentos que puedan tocar los alumnos como: instrumentos de percusión afinada y no afinada, o el piano a nivel muy elemental. En un futuro se tiene la expectativa de que la actividad pueda hacerse extensiva a otras especialidades para crear grupos instrumentales mixtos.

5. *Aproximar al alumnado al continuo histórico de los eventos musicales que se ven traducidos en contenidos para él en ese momento.*

6. *Aproximar al alumnado a la historia del instrumento, de los compositores, de los intérpretes, a la discografía y a la videografía.*

Siempre se intenta poner en contexto la pieza que se va a abordar, se comenta si forma parte del repertorio folklórico, etc. Los alumnos se muestran curiosos y suelen preguntar por el compositor. En la medida de lo posible se contempla la audición de alguna versión que aporte ideas de interpretación o de instrumentación.

7. *Familiarizarse con la práctica instrumental de conjunto.*

8. *Habituar al trabajo del ensayo.*

9. *Apreciar la necesidad de la concertación.*

10. *Responder a la exigencia del pulso único.*

Se observan mejoras en estos puntos conforme avanzan las clases. Los alumnos comprenden el trabajo y desean seguir repitiendo para mejorar la interpretación, es su pieza y quieren que salga bien.

11. Desarrollar su capacidad de discriminación auditiva.

El hecho de conocer minuciosamente el material musical que interpretan les ayuda a realizar una audición profunda. Dedicar un apartado exclusivo a la armonía potencia esta capacidad de escucha polifónica, los alumnos trabajan los diferentes niveles de los acordes y saben situar su voz dentro de ellos.

12. Reconocer los contenidos comunes con otras materias.

13. Reforzar y afianzar los contenidos aprendidos en Lenguaje musical y en Coro.

Las referencias y conexiones con los contenidos tanto de las clases de Oboe como las de Lenguaje Musical son continuas y evidentes en el diseño de las unidades. Son las reglas del juego para tratar material, si queremos manipularlo debemos conocerlas y saber aplicarlas.

14. Disfrutar de la participación en un grupo instrumental.

15. Reconocerse dentro de la colectividad.

16. Potenciar la socialización.

La actitud que muestran frente a la asignatura así lo confirma. Se saben participantes de un grupo que, en cierto sentido está haciendo algo especial. Esta ilusión se hace extensiva a la motivación que presentan ante la interpretación en público de cara a las audiciones: se sienten deseosos y contentos de mostrar ante los demás el resultado de su trabajo.

2° Movimiento. *Allegretto espressivo alla Romanza.*

3er. Movimiento

Presto con fuoco

16.

f

Presto con fuoco.

Ped.

rit.

8

p

Ped.

rit.

Preludio n° 16 (1835-1839). Chopin.

TERCER MOVIMIENTO

11. Acción Estratégica I.

- 11.1. Proyecto creativo I.
 - 11.1.1. Proceso de creación de la pieza.
 - 11.1.2. Trabajo técnico específico.
 - 11.1.3. Trabajo específico de Música de Cámara.
 - 11.1.4. Estreno.

- 11.2. Proyecto creativo II.
 - 11.2.1. Introducción al proyecto.
 - 11.2.2. “The Skye Boat Song”
 - 11.2.2.1. Proceso de creación de la pieza.
 - 11.2.2.2. Trabajo técnico específico.
 - 11.2.2.3. Trabajo específico de Música de Cámara.
 - 11.2.3. “De Allacito”.
 - 11.2.3.1. Proceso de creación de la pieza.
 - 11.2.3.2. Trabajo técnico específico.
 - 11.2.3.3. Trabajo específico de Música de Cámara.
 - 11.2.4. Estreno.

RESUMEN. En esta tercera parte pasamos a relatar la realización de las dos Acciones Estratégicas programadas para nuestra Investigación-Acción.

La primera de ellas consta de dos proyectos creativos, basados en la aplicación de dos propuestas inspiradas en las experiencias recogidas en libro *Sound and Silence* (Paynter, 1970). La explicación de ambos sigue la misma estructura, empezamos con un resumen que nos da una visión global del proyecto. Seguidamente profundizamos en las partes del proceso creativo. A continuación, rendimos cuenta del trabajo técnico y del trabajo a nivel interpretativo/musical, de esta forma justificamos el cumplimiento de los objetivos marcados para el aprendizaje del oboe y para la asignatura de Música de Cámara. Por último, narramos cómo fue el momento de dar a conocer al público nuestra composición.

Dime y lo olvido. Enséñame y lo recuerdo. Involúcrame y lo aprendo.
(Benjamin Franklin)

11 Acción estratégica I (Curso 2014-2015)

11.1 Proyecto creativo I

Título: “Oración del Gusano”

Duración del trabajo: un cuatrimestre.

Inicio: 15 de septiembre de 2014

Estreno en audición: 31 de enero de 2015

Resumen del proceso. Pasamos ahora a explicar el primero de los dos proyectos realizados dentro de la Acción Estratégica I. Pretendemos poner en funcionamiento una de las experiencias propuestas por Paynter en su libro *Sound and silence* (1970) llevando, de esta forma, la creación a la clase de Música de Cámara. Vamos a hacer que los alumnos trabajen los objetivos propios de la asignatura a partir de la partitura inventada por ellos.

Para empezar desde cero un trabajo de este calibre había que buscar una imagen potente capaz de sugerir y estimular la imaginación de los alumnos. Acudí a una de las funciones primitivas que ha cumplido desde sus orígenes la música, que ha sido la de formar parte de rituales mágico-religiosos.

Tras unas breves explicaciones visualizamos dos vídeos donde la música forma parte de ritos tribales y observamos las características comunes que tienen para luego incluirlas en nuestra partitura. De esta forma los alumnos determinaron:

- ~ Que la música debía ser simple y repetitiva.
- ~ Que la melodía no necesitaba tener muchas notas.
- ~ Que había que incluir elementos rítmicos e instrumentos de percusión.
- ~ Que había que conseguir un ambiente de misterio.
- ~ Que incluiríamos un cantante para hacer el papel de chamán de la tribu.

Con todas estas premisas aceptadas y con una historia en mente para contar empezó el trabajo musical. Por mi parte ya estaba decidido el texto sobre el que trabajar y el acorde y la escala: Cm7 y escala modal Dórica. Seguidamente pasamos a:

- ~ Buscar la acentuación natural de texto.

- ~ Adaptar el texto a un ritmo.
- ~ Con dos notas -Do y Sol- se creó una melodía. Ya teníamos la canción del chamán.
- ~ Se decidió la base rítmica y el tipo de instrumento de percusión que se utilizaría.
- ~ Se buscó un acompañamiento armónico con el piano. Sobre el acorde Cm7 se diseñaron los patrones de acompañamiento, que fueron evolucionando según los ensayos.
- ~ Se determinó el papel solista que realizaría el oboe dentro de la composición.
- ~ Se añadió una introducción grabada para ambientar el principio.
- ~ Se dio una estructura a la pieza.

A continuación, detallamos todo el proceso. Para una mejor comprensión dividiremos el trabajo en cuatro apartados con subapartados: 1. Proceso de creación. 2. Trabajo técnico específico del oboe. 3. Trabajo específico de la asignatura de música de Cámara. 4. Estreno.

11.1.1 Proceso de creación de la pieza.

Veamos detalladamente cómo se presentó a los alumnos el proyecto. Qué músicas nos sirvieron de inspiración. El trabajo para crear la letra, la melodía, la línea de percusión y el tipo de armonía que se utilizó. El proceso de creación del solo para oboe. Cómo apareció una introducción inesperada y finalmente cómo se ensamblaron todas las piezas dentro de una estructura. Todas estas fases se corresponden con los siguientes subapartados de este primer punto: a) Introducción al proyecto y ambientación; b) La letra y su ritmo; c) La melodía; d) La percusión; e) La armonía; f) Creación del solo para el oboe; g) Creación de la introducción; h) Ensamblaje final.

a) Introducción al proyecto y ambientación. Aparecer el primer día ante los alumnos anunciando que este año, en la asignatura de Música de Cámara, nos dedicaríamos a tocar nuestras propias partituras no iba a ser fácil. Es más, sabía que el éxito del trabajo dependería del enfoque inicial. Con lo cual el planteamiento se preparó cuidadosamente durante los meses previos al inicio de curso.

Había que captar el interés de los alumnos, teníamos que buscar una tarea que todos fuéramos capaces de abordar y todo ello sin perder de vista que debíamos cumplir con los objetivos de la asignatura y avanzar a nivel técnico-instrumental. Las

sugerencias de trabajo expuestas por J. Paynter en su libro *Sound and Silence* (1970) fueron reveladoras y sirvieron de punto de partida para el desarrollo de los proyectos.

Así pues, con una idea inicial, unos objetivos marcados por la normativa, y un conocimiento de las personalidades y del nivel de mis alumnos nos lanzamos a la aventura de cambiar el método de trabajo de la asignatura.

Dada mi nula experiencia en composición, previamente experimenté en mí misma el proceso que debería llevar a cabo con los alumnos. Me convencí de que seríamos capaces de conseguirlo mientras mantuviéramos la simplicidad del material y la claridad de las ideas: qué queremos conseguir y con qué elementos lo vamos a hacer.

La primera sesión fue de presentación de la idea. Tras la incredulidad inicial con que reciben la noticia de que vamos a escribir e interpretar nuestras propias partituras, pasamos al diálogo: si quiero que se sientan concernidos desde el inicio, hay que hacerlos participar.

Les explico que experimentaremos con los orígenes de la música; que vamos a aprovechar el potencial que tienen las artes en general y la música en particular de inducir “sentimientos de misterio, mágicos, o que cuentan con una dimensión religiosa o espiritual”. (Gardner, 1994, p.29)

Para inspirarnos nos imaginamos en las cavernas y pensamos cuáles pudieron ser los primeros instrumentos: piedras, palos, es decir percusión, pero sobre todo la voz, los gritos con una determinada altura e intensidad. Aparece la idea del eco que puede producir el hecho de cantar dentro de una cueva, les remito a la idea de repetición forte/piano y que podemos utilizar en nuestra pieza. Tras el esbozo de nuestras sugerencias reflexionamos sobre la introducción a la tarea que nos brinda Paynter.

La música es sentimiento, es una respuesta emotiva a las cosas que nos pasan. La respuesta musical más inmediata que podemos hacer es la vocal: un grito de furia, de miedo, un lamento. La música sucede cuando construimos de forma consciente alguno de los sonidos anteriores y le damos significado dentro de una escala que acabará representando aquello que sentimos.

En sus inicios la música estuvo ligada a las cosas importantes que necesitaban ser dichas: la alegría, el miedo, la excitación, la muerte, los rituales mágicos y religiosos. Se cantaban frases musicales cortas que eran repetidas una y otra vez, la voz entonaba según requerían las palabras. Durante mucho tiempo la melodía estuvo unida a las inflexiones del discurso. Algunos de los cantos iban asociados a tareas penosas que requerían horas de trabajo, cantar se convertía en la forma de hacerlo más llevadero. Los cantos fúnebres también eran muy importantes. Para este proyecto exploraremos las melodías que surgen naturalmente de las palabras de algún conjuro o de alguna poesía. (Paynter & Aston, 1970, p. 142)

Para redondear la introducción vemos unos vídeos: Cantos Fúnebres de Cacupás de San Luis. Río Colorado, Sonora. http://youtu.be/q_BUJ6XQsyM. Canto y danza indígena de Canadá, <https://youtu.be/32tzVXszWnU> (consultados el 15 de septiembre de 2014). De ellos extraemos información que nos ayudará a abordar nuestra composición: ¿Cómo es la melodía? ¿Qué instrumentos se utilizan? ¿Cuál parece ser el tema de las letras? ¿Quién lo canta? ¿Qué misión cumple el ritual? ¿Dónde imaginamos que se harían estos cantos? ¿Qué ambiente inspiran?

b) La letra y su ritmo. Una vez metidos en la idea, convenimos que nuestra pieza recreará una atmósfera misteriosa donde nos convertiremos en miembros de una tribu cuyo chamán está realizando un Conjuro. Las palabras del Conjuro salen de la búsqueda en <http://perso.wanadoo.es/gnosisbolivia/libros/tratadodemedicinaoculta/cap21.html> (consultado el 29 de septiembre) y son:

Animal perjuro, yo te conjuro.

Que se ahoguen todos en tu misma sangre y que no quede ninguno.

Las leemos en voz alta todos juntos varias veces, buscando el ritmo natural del texto y la acentuación de las palabras. No se tardó mucho en llegar a la conclusión siguiente, en negrita y subrayadas están las sílabas que recaerán sobre el tiempo fuerte del compás:

Animal per**ju**ro, yo te con**ju**ro.

Que se ahoguen **to**dos en tu misma **san**gre y que no quede **ni**nguno.

Mientras vamos repitiendo el verso una alumna encuentra parecido con el conjuro que se hace a la quemada, su padre es gallego y lo ha visto hacer. Guardamos esta imagen como otra fuente de inspiración. Que encuentren conexiones familiares ayudará a que se identifiquen y se vuelquen en la tarea.

Elegimos un compás para organizar el ritmo. El de cuatro por cuatro puede funcionar y empezamos a hacer propuestas. La primera tendencia es hacer algo muy sencillo para complicarlo después en exceso, hasta que se llega a un término medio por consenso.

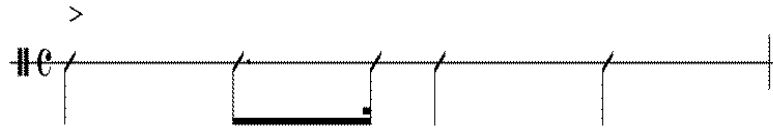
La frase queda de la siguiente forma:

A-ni-mal per-ju-ro, yo te con-ju-ro. Que se_a-ho-guen
to-dos en tu mis-ma san-gre y que no que-de nin-gu-no. ¡Nin-gu-no!

c) **La melodía.** El siguiente paso va a ser poner música al ritmo. Según el principio de simplicidad por el que nos debemos regir, acoto las posibilidades a dos notas: Do y Sol, en cualquiera de las octavas posibles para cantar. Nuestra canción queda de la siguiente manera:

14
A-ni-mal per ju-ro, yo te con-ju-ro. Que se_a-ho-guen
17
to-dos en tu mis-ma san-gre y que no que-de nin-gu-no. ¡Nin-
gu-no!
A-ni-mal per-gu-no!!

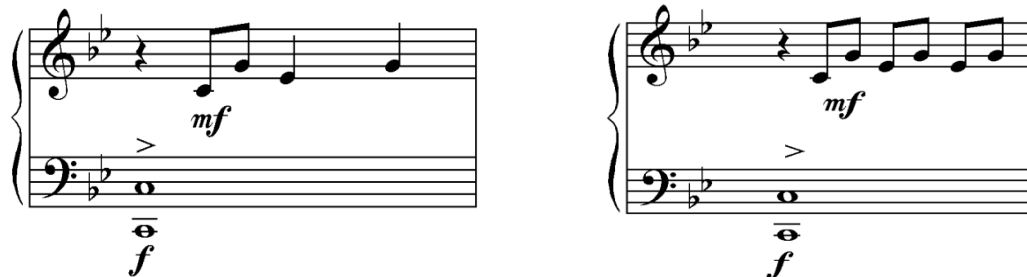
d) La percusión. Tenemos la base de la composición, ahora añadimos la percusión. El instrumento que utilizamos es el pandero, se prueban varias cosas y al final una alumna propone usar el ritmo que hace la caja mientras desfila la banda de música en las marchas de procesión:



e) La armonía. Necesitamos también un colchón armónico que se hará sobre el acorde Cm⁷ y con el piano. El patrón base será:



Que irá evolucionando, según el momento de la pieza, en:



Ya tenemos los elementos mínimos para que la canción empiece a sonar. Le damos una pequeña forma: hacemos una introducción con la percusión, a continuación, se añade el piano con su patrón armónico y la tocamos. Los alumnos se muestran sorprendidos y satisfechos con el resultado.

La parte central de la composición está hecha, ahora hay que buscar un papel para el oboe. Por mi parte está decidido que este realizará una melodía en solo antes de que el chamán cante la canción. Esta es la parte que más tiempo y trabajo nos lleva.

f) Creación del solo para el oboe. Basaremos nuestros solos en una sola armonía, el acorde de Cm⁷ y la escala modal C Dórica. Presento el material a los alumnos y empieza el trabajo de reconocimiento y dominio técnico. (Ver apartados de *Comprensión armónica* y *Dominio técnico*).

Una vez tenemos en los dedos la escala y en los oídos su sonoridad, vamos probando con improvisaciones que irán desembocando en ideas para el solo de cada alumno. Doy una serie de condiciones que deben cumplir las melodías que improvisemos: ritmo libre no ceñido a un compás determinado, notas largas, espacios de silencio, uso de todos los registros del instrumento y, lo más importante, deberá contener un elemento característico del tema del chamán. Se decide que el elemento repetitivo será el motivo inicial de la canción:



Con estos datos empezamos a jugar con las improvisaciones. Utilizamos el apoyo de una base de acompañamiento realizada con el programa informático Band in a Box, esto nos ayuda a entrar en la música y en el carácter de la improvisación.

Una vez nos hemos familiarizado con este tipo de trabajo mando la tarea para casa de escribir una línea melódica en la que se basará el solo de cada uno, doy las pautas que deben seguir:

- ~ No hay que escribir ritmos, salvo para el motivo principal que deberá aparecer, al menos tres veces y con su medida. Puede sonar en cualquier registro y con otras notas, pero guardando el ritmo.
- ~ Escribirán cuatro pentagramas que se corresponderán con cuatro frases.
- ~ La primera frase tendrá la dinámica de piano.
- ~ La segunda será crescendo.

- ~ La tercera frase forte/fortísimo y sobre el registro agudo.
- ~ La cuarta frase, disminuyendo.
- ~ Hay que pensar en interpretarlo usando notas largas y espacios de silencio.

Sobre sus esquemas empezamos el trabajo de dar una forma musical a los solos (ver apartado *Preparación del solo*).

Escribo sus partituras con el programa Finale. Para que guarden el carácter de libertad rítmica, en general no se escriben medidas ni barras de compás, las distancias entre las notas determinarán su duración. Esta forma de notación es utilizada en muchas partituras del repertorio contemporáneo, por ejemplo, la Secuencia nº VII para oboe de L. Berio. (Ver partituras de los solos en Anexo I).

g) Creación de la introducción. Con el solo de oboe ya tenemos otra de las partes importantes de la composición. Empezamos ahora con los intentos de dar forma a los elementos que tenemos. Recordando las imágenes que nos guían -conjuro, chamán, tribu, magia, etc.- todos coincidimos en la necesidad de hacer una introducción que evoque el ambiente de misterio que necesitamos.

Una de las alumnas propone el efecto de soplar sin caña a través del oboe, haciendo staccatos con la lengua y percusión con las llaves. La idea es muy acertada y empezamos a jugar con ella viendo las posibilidades que se nos plantean.

Otro alumno hace la aportación de que, además se diga la letra del Conjuro en susurros. Cuando les digo que todo lo que inventemos después lo tendremos que hacer el día de la audición, se muestran un poco reticentes confesando que les dará vergüenza; conociéndolos sé que, pese a que las ideas son buenas, en directo puede que no funcionen porque los alumnos no las interpreten con la suficiente convicción.

Finalmente damos con la solución: grabaremos los audios. Aquí se nos abren nuevas posibilidades que ni siquiera habíamos imaginado:

- ~ Grabamos los efectos de soplidos y percusión.
- ~ Grabamos las voces cuchicheando la letra del Conjuro.
- ~ Buscamos efectos y distorsionamos las voces con el programa Audacity.

~ Finalmente pedimos a otro alumno, con habilidades de Dj, que nos mezcle todos los sonidos en una pequeña composición de un minuto aproximadamente.

Con este alumno también se trabaja para comunicarle qué queremos y la posible estructura de la pieza. Básicamente ha de seguir un esquema sobre las dinámicas: silencio-piano-crescendo-diminuyendo y enlace con el acompañamiento del Band in a Box que dará paso al solo del oboe.

h) Ensamblaje final. Una vez tenemos todas las piezas empezamos a armar la estructura de nuestro puzzle. Se produce una avalancha de ideas que me sorprende gratamente, los alumnos están entregados al proyecto. Tras varias modificaciones según íbamos ensayando, nuestra pieza luce la siguiente estructura:

- ~ Introducción del ordenador, con efectos sonoros y cuchicheos de la letra.
- ~ Acompañamiento del Band in a Box.
- ~ Solos de oboe.
- ~ Base rítmica de la percusión: para el concierto se utilizará un pandero y unas sonajas.
- ~ Base armónica del piano.
- ~ Voz grave de hombre cantando el Conjuro.
- ~ Pequeño enlace de transición.
- ~ Final.

Las dos últimas partes, Transición y Final, costaron más. Por mi parte decidí que después del Conjuro podía haber unos compases donde el cantante interactuara con unas pequeñas improvisaciones de los oboes. Concluimos que el final debería ser apoteósico; así pues, la pieza termina con todos los instrumentos sonando homofónicamente junto con el cantante, los oboes con una segunda voz muy sencilla y todos en un crescendo a fortísimo. (Ver partitura general en Anexo II)

11.1.2 Trabajo técnico específico.

Una de mis mayores preocupaciones antes de empezar el trabajo con los alumnos era el desfase entre el nivel técnico que se suponía que debíamos alcanzar según los cursos en los que se encuentran -3º y 4º de EEPP- y la eminente sencillez de la partitura. Al final lo que parecía ser un problema se convirtió en una ventaja. La

partitura no ha sido más que el punto de partida que nos ha servido de excusa para trabajar de manera, exhaustiva y muy acotada, una serie de problemas técnicos que se repiten incesantemente en cualquier repertorio que se aborde, a saber: articulación; pasajes técnicos y digitaciones; posiciones y emisión de los registros extremos -grave y sobreagudo-.

Cualquiera de las piezas del repertorio tradicional ayuda a trabajar estos puntos. Sin embargo, en ocasiones nos encontramos con que las dificultades de la partitura son múltiples, el estudio individual del alumno es escaso y los puntos de atención se diversifican tanto que es difícil focalizar el trabajo para que realmente sea productivo. Nuestra partitura partía de una dificultad escrita nula -recordad la sencillez de la melodía- y un material melódico muy limitado -un acorde y una escala-. Ello me ha permitido conducir las clases y a los alumnos hacia donde fuera necesario en función de los problemas que iban surgiendo durante la práctica, los ejercicios y las improvisaciones. El trabajo se ha dirigido en especial hacia los siguientes puntos de dificultad:

1. La articulación.
2. La comprensión armónica: a) Acorde de Cm₇; b) Escala modal Do Dórica.
3. El dominio técnico del acorde y la escala propuestos. Para cada elemento se especifica las propuestas de ejercicios que surgieron:
 - Sobre el acorde de Cm₇: a) despliegue del acorde; b) Paso específico del Mib₂; c) Juego de llaves de la mano izquierda; d) Registro sobreagudo y Mib''''; e) Emisión y calidad sonora.
 - Sobre la escala de Do Dórica: a) Imitación de motivos; b) Motivos en el registro grave; c) Motivos en el registro agudo; d) Alternancia de técnica e improvisación; e) Pregunta fija y respuestas improvisadas.

Pasemos a explicarlo con detalle.

1. ARTICULACIÓN. El primer trabajo que realizamos con el oboe en relación a la partitura es tocar el tema del Conjuro que previamente habíamos cantado.

Para que una melodía tan sencilla tenga fuerza musical debe interpretarse con una articulación muy clara y marcada. En el oboe esto requiere una técnica que lleva

tiempo de asimilar y dominar. Sorprende ver cómo el primer alumno que la interpreta imprime el carácter rítmico y la articulación adecuada de manera bastante natural. No pasará así con todos; el punto de la articulación será un trabajo técnico recurrente durante todo el período de ensayos.

La articulación es un objetivo que está presente durante bastante tiempo dentro de las clases de oboe. Conseguir separar las notas sin dejar de soplar y que no sea el golpe de la lengua el que produce el sonido sino la velocidad del aire, es un reto no siempre fácil de conseguir. Otras actividades paralelas que nos han ayudado a mejorar han sido:

- ~ El hecho de trabajar rítmicamente la letra (ver apartado *Trabajo de cámara: coordinación rítmica*).
- ~ El hecho de cantar el tema junto con el ritmo del pandero esforzándonos en vocalizar claramente.
- ~ Recordar continuamente el carácter que queríamos que tuviese la pieza: primitivo, misterioso, con fuerza rítmica.

La tendencia generalizada de los alumnos era articular las notas o demasiado largas o demasiado cortas y sin resonancia entre ellas. Había que conseguir mantener la presión y la continuidad en el aire, pero al mismo tiempo, parar la vibración de la caña “abrazándola” más con los labios, como pronunciando una M.

Ha sido así como ha aparecido el concepto de staccato con la sílaba TAM, donde: la T es el golpe de lengua que nunca debe de ser brusco; la A es la continuidad del aire que sirve de soporte a un sonido lleno y rico; y la M es el “abrazo” de los labios alrededor de la caña que provoca un disminuyendo sin llegar al silencio y hace que las notas queden conectadas entre ellas por la resonancia, al mismo tiempo que articuladas rítmicamente.

Todos los alumnos conocían el mecanismo de esta técnica, se explica y practica en las clases individuales desde que llegan a 1º EEP. No obstante, el tener un material tan evidente y simple con el que practicar ha ayudado sobremanera. A cada uno le ha costado un tiempo distinto de asimilar, pero para todos, el Conjuero, se ha convertido en un referente al que acudir, incluso en las clases individuales, cuando había que aplicar

en otros contextos este tipo de articulación. Ha sido una herramienta muy útil, por lo fácil de recordar y porque, en cierta manera, los alumnos la reconocen como suya.

2. COMPRENSIÓN ARMÓNICA: La elaboración de los solos requería una comprensión profunda de la música en su esencia, es decir de la armonía. Una vez más la extrema sencillez del modelo -un solo acorde- ha servido para que los alumnos comprendieran un proceso que para ellos nunca había sido evidente ni mucho menos abiertamente planteado: la relación entre la armonía y la melodía.

Hagamos una reflexión sobre este particular: el oboe es un instrumento monódico y parece que esto nos ha servido como excusa para vivir de espaldas a la armonía. Hemos estudiado los cifrados de acordes, hemos realizado bajos y cantos dados, nos han explicado las normas de las quintas y octavas prohibidas y hemos analizado partituras. Sin embargo, nunca volcamos toda esta teoría en nuestra propia práctica instrumental, por el mero hecho de que somos “instrumentos de melodía” y no “de armonía”. Nunca las clases teóricas se cruzaron con la práctica. Sin duda hubieron privilegiados que encontraron la relación, pero la mayoría de los mortales vivimos nuestra historia musical sin cruzar los datos, con lo cual siempre faltaba información.

Volviendo ya al trabajo que nos ocupa, lo esencial de este proyecto reside en la oportunidad que se nos brinda a todos de poner en práctica los conocimientos teóricos que nos ofrece la formación dentro de un conservatorio.

Pasemos a desmenuzar toda la información teórica que mis alumnos sin duda conocían pero que nadie recordaba puesto que “nunca la necesitaron poner en práctica” para hacer sonar el oboe:

a) Acorde de Cm⁷: Aquí hubo que hacer unas breves explicaciones del cifrado americano. Tomé la decisión de utilizarlo por su practicidad e inmediatez.

~ Desgranamos los intervalos que conforman el acorde: 3^amenor, 5^ajusta y 7^amenor. Escuchamos la diferencia sustancial de sonido si tocamos el acorde con la 3^aMayor, o con la 7^aMayor. Escuchamos las diferencias de color de cada acorde tocando al piano y también tocando con el oboe repartiendo las voces. Llegando a la conclusión

que la sonoridad que mejor se adaptaba al clima de nuestra pieza es realmente la del acorde menor.

- ~ Comprobamos que la canción del Conjuero funciona bien con el acompañamiento del piano porque todo está escrito a partir de las notas del acorde.
- ~ Escuchamos que el conjunto guarda el mismo “color” y “sabor” que el sonido del acorde plácido -tocado con todas las voces a la vez-, con lo cual comprendemos de manera práctica y auditiva la relación que tiene el acorde con respecto a su melodía: el acorde es el marco que acoge la melodía.

b) Escala de Do Dórica: Si a las cuatro notas que conforman el acorde le añadimos las intermedias construimos una escala. Aquí se nos brindan, al menos, dos opciones. Las escuchamos y las debatimos.

Podemos construir la escala de C menor natural, con el La bemol:



O la escala modal Dórica con el La natural:



Ambas son escalas menores y parten del mismo acorde, pero cada una tiene una sonoridad diferente. Las tocamos escuchando atentamente el color de cada una y debatimos cuál de las dos sería más apropiada para conseguir el ambiente primitivo y de misterio que buscamos para nuestra pieza. Se decide por unanimidad y buen criterio utilizar la escala modal Dórica, los alumnos perciben que suena con un color diferente al que están acostumbrados a escuchar con la escala tonal.

Era importante invertir todo el tiempo que nos llevaron las explicaciones y las pruebas, formaba parte de uno de los objetivos que me había propuesto: comprender y vivenciar todo el material que se utiliza. Esto incluye: reconocerlo auditivamente, ser

capaz de reproducirlo con el oboe, utilizar correctamente el vocabulario para referirnos a los elementos musicales y escribir con corrección el cifrado -en este caso no es difícil puesto que solo hay un acorde, en el Proyecto II se amplía el espectro armónico y aparecen las dudas-.

Me obligué a empezar cada clase pidiendo que me explicaran el material que teníamos entre manos. Algunos alumnos tardaron meses en ser capaces de nombrar correctamente el acorde, los intervalos que lo conformaban y la escala que estábamos manipulando. El reconocimiento auditivo fue más inmediato, pero no así su traslado al instrumento puesto que aquí nos topamos con la técnica del oboe propiamente dicha y sus dificultades.

3. DOMINIO TÉCNICO: sobre el acorde y sobre la escala. Hay que decir que el apartado de la técnica se instala de manera natural en nuestra rutina de trabajo. Los alumnos comprueban que, si no controlan las digitaciones con una cierta solvencia, no son capaces de “decir” nada con facilidad. Así pues, reconocen la necesidad de dominar los rudimentos técnicos para abordar con éxito las pequeñas improvisaciones y solos que formarán parte de nuestra obra.

Sobre el acorde de Cm7. Trabajamos: a) Despliegue del acorde; b) Paso del Mib₂; c) Juego de llaves de la mano izquierda; d) Registro sobreagudo; e) Emisión y calidad sonora.

Justificamos la elección de este acorde además de por su color, sonoridad y adecuación a una escala modal, por las posibilidades de trabajo que nos ofrece sobre los siguientes focos de atención: Registros grave/sobreagudo. Digitaciones de la mano izquierda. Emisión y calidad del sonido.

- ~ Este acorde nos permite abarcar todo el registro del instrumento desplegándolo desde su estado fundamental: empezando por el Do' (o Sib') y llegando hasta el Mib'''. Ambos límites se adaptan muy bien a las dificultades que sé que tienen mis alumnos.
- ~ En el registro sobreagudo permite focalizar el esfuerzo sobre la posición del Mib'' de manera bastante aislada. En nuestro repertorio tradicional encontramos cantidad

de estudios que tratan este registro tan complejo, pero los pasajes suelen presentar más problemas: otras notas sobreagudas, ritmos, articulaciones, un determinado tempo, etc. Demasiada realidad junta para el escaso tiempo de estudio que dedican los alumnos. En nuestra partitura y con esta armonía solo abordamos el Mib² y el Re², lo que nos permite acotar la dificultad y darle el tratamiento que cada alumno necesita para solucionar este punto que tanto trabajo cuesta. Una vez la posición del Mib² esté segura podremos trabajar la del Mi², pero esto será en otra pieza con otras armonías.

- ~ Nos ofrece la posición del Mib₂ -en la mano izquierda- y la posibilidad de combinarla con el Sib grave. El juego de llaves para el meñique de la mano izquierda siempre plantea dudas.
- ~ Trabajaremos la emisión del sonido y claridad del ataque sobre los registros extremos -grave y sobreagudo.

Casi todas las sesiones han empezado con el trabajo técnico a modo de calentamiento. Veamos algunos de los ejercicios que fueron surgiendo en relación al acorde, no sin antes explicar que los modelos eran propuestos por mí, sugeridos en el momento con mi oboe y repetidos de oído por los alumnos -nunca leídos. En ellos se practican las dificultades conforme iban surgiendo. Más adelante han sido los propios alumnos los que proponían los modelos.

Los ejercicios que se recogen aquí están escritos como ejemplo y sin el ánimo de que esto se convierta en el principio de un libro de técnica. Precisamente el espíritu que se ha transmitido en las clases ha sido otro: practicamos la técnica, necesaria e inevitable, pero desde la inmediatez de lo escuchado y con la filosofía del cambio: escuchamos, repetimos y variamos ritmo, articulación, orden de notas, etc. De esta manera nos mantenemos siempre mentalmente activos y en actitud de alerta a lo que está sucediendo.

Los ejemplos están escritos sin articulaciones y con un ritmo estándar para facilitar la lectura. No debe entenderse que esta fue la única forma en que se practicaron ni que sólo fueron estos.

a) Despliegue del acorde: Fue uno de los primeros ejercicios propuestos para aprender las notas del acorde y generó un sinfín de apartados ya que contenía todas las dificultades propias de la tonalidad.

Una de las dificultades mayores era la de recordar las notas del acorde en cualquier orden y ejecutarlas a través de todos los registros. Este ejercicio costó mucho más de lo esperado, pero una vez aprendido fue más fácil de aplicar a otros acordes y ayudó en el dominio técnico de las digitaciones. Se practicó también con diferentes articulaciones que elegían los alumnos. Al principio les costaba mucho mantener la igualdad en el patrón de articulación, finalmente el ejercicio fue mejorando.



b) Paso del Mib₂: La mayoría de alumnos tenía problemas con esta digitación. La dificultad venía no tanto a la hora de coger la llave apropiada sino en tener en cuenta y preparada la posición del Mib₂ con la mano izquierda.

Alguno de los ejercicios que se propusieron fueron estos, realizados en bucle y con distintas articulaciones y ritmos:



c) Juego de llaves de la mano izquierda: Siempre hay confusión con el grupo de llaves que debe accionar el dedo meñique de la mano izquierda. Estos ejercicios nos han ayudado a clarificar las posiciones y distancias entre las llaves.

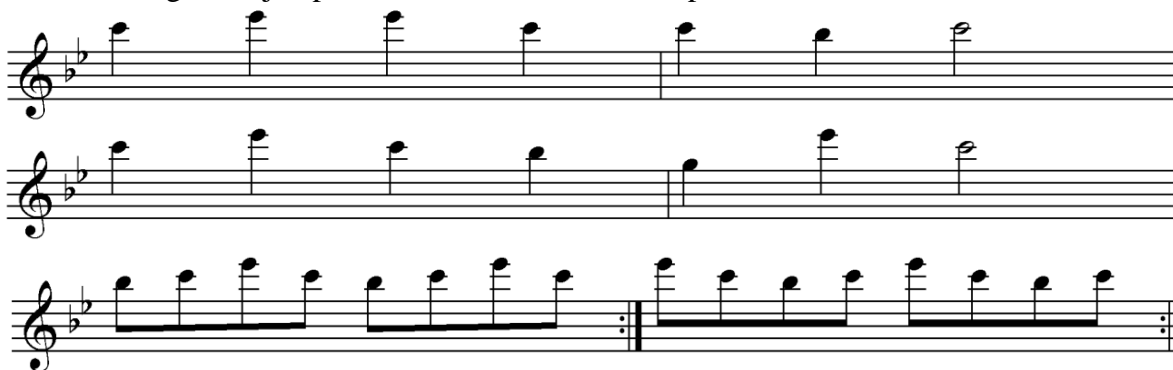


d) Registro sobreagudo, Mib''': La misma confusión que hay para la posición del Mib₂' existe para la posición del Mib'''. Con el agravante de que, al ser una nota sobreaguda, la velocidad del aire y la embocadura deben ser las apropiadas para emitir

el sonido afinado y con calidad. El trabajo de este registro siempre provoca en los alumnos tensiones innecesarias: exceso de presión de los labios sobre la caña, exceso de fuerza de los dedos sobre el instrumento. La simple visión en la partitura de las notas que van ascendiendo en el pentagrama origina estrés y bloqueo mental.

He querido plantear el estudio de estas notas como un desafío más que como la tortura que a veces representa. Los solos se estructuraron de manera que había un momento álgido de expresión y dinámica en la tercera frase. Dicho momento se tenía que corresponder con las notas del registro agudo/sobreagudo, por lo que había que trabajar fino para defender con solvencia este momento expresivo tan importante. Con la convicción de esta necesidad cada clase incluía un trabajo técnico sobre el Mib''''.

Algunos ejemplos con las notas del acorde pueden ser:



Por supuesto que esto no es más que la punta del iceberg de todos los ejercicios propuestos tanto por mí, como por los alumnos. Con variedad en los ritmos, en las articulaciones, en los tempos, en la expresión. Siempre planteados como un juego de sugerencias dentro de un grupo, que tiene presente la necesidad de salvar una dificultad común a todos, y que persigue un resultado óptimo.

e) Emisión y calidad sonora: Otro objetivo técnico que se pretende con el conjunto de los ejercicios es la mejora en la emisión de los registros extremos: la calidad del sonido y la seguridad en los ataques. Por lo que se utilizan los ejemplos a conveniencia: cambiando los ritmos por notas largas, alternando valores largos y cortos, con articulación “TAM”, intercalando silencios, etc. Cualquier ejercicio sirve para practicar varios objetivos a la vez y las propuestas van sucediéndose de manera natural a medida que surgen las dificultades.

La ventaja de trabajar así: si hay una partitura el objetivo es reproducirla lo más fielmente posible. Sin partitura el objetivo se centra en salvar los problemas que planteo y que adecuó al perfil de mis alumnos. Conocedora de su nivel técnico y necesidades, este tipo de trabajo ha posibilitado la personalización máxima y la obtención de mejores resultados.

Sobre la escala de Do Dórica. Trabajamos: a) Imitación de motivos; b) Motivos en el registro grave; c) Motivos en el registro agudo; d) Alternancia de técnica e improvisación; e) Pregunta fija, respuestas improvisadas.

La elección de una escala modal dórica viene determinada no sólo por el color de su sonoridad, misteriosa y un tanto primitiva. Trabajar con música modal nos permite abordar las improvisaciones de una manera horizontal, donde todas las notas de la escala funcionarán bien puesto que no existe la tensión del acorde de dominante. Era muy importante acercarnos al reto de improvisar de una forma asequible para no generar miedos. La escala Dórica nos da la oportunidad de empezar a probar las pequeñas frases, que luego generarán los solos, sin tener que pensar en el control vertical de la armonía.

Los retos técnicos que nos plantea la escala son análogos a los del acorde. Es la continuación natural del trabajo que se enriquece con más notas. Así pues, los focos de atención no han cambiado: Registros extremos. Combinación de digitaciones. Emisión y calidad sonora. Aunque ahora los abordamos desde una perspectiva más musical mediante pequeños giros melódicos e improvisaciones.

Para dominar la escala tenemos los típicos ejercicios técnicos: desarrollarla por terceras, por cuartas, tocar arpegiando sus tríadas ordenadas o desordenadas, etc. Sin embargo, se pretende que este apartado conecte con el desarrollo de la interpretación y la musicalidad, así pues, los ejercicios siempre se plantean de forma que tengan una intención expresiva. Pasamos a detallar algunos ejemplos.

a) Imitación de motivos: Antes de pretender que los alumnos realicen sus propios giros melódicos había que “prestarles” un poco de vocabulario. Los primeros ejercicios fueron de imitación de mis motivos. Con ello además hacíamos un trabajo de educación auditiva que se reveló muy interesante. Sirvió para hacerme reflexionar sobre crear

situaciones donde los alumnos tengan la absoluta necesidad de escuchar. Es paradójico pensar que, como músicos sentados delante de una partitura, lo único que se parece necesitar es una buena vista. Si además escuchan es mucho mejor, pero de hecho, me cuenta que no tenían desarrollado este hábito, su obligación de escuchar terminó cuando terminaron la asignatura de Lenguaje Musical con el apartado de dictados al piano. Como responsable de su formación no podía permitir que esto continuara sucediendo. Hemos incorporado también esta práctica a las clases individuales: muchas cosas se “explican” tocando e imitando.

Otra habilidad que había que desarrollar con estos ejercicios era la memoria auditiva. Al principio los motivos tenían que ser muy cortos para que el alumno los recordara, pero progresivamente los pudimos ir extendiendo.

b) Motivos en el registro grave: Además del trabajo sobre el registro grave también se trata la articulación con la sílaba TAM, la combinación de digitación para el Mib₂, el juego de llaves para el meñique de la mano izquierda y la dinámica.

The image shows two staves of musical notation in 2/4 time, key of B-flat major. The first staff starts with the tempo marking 'Maestoso' and a dynamic marking of *mf*. It contains a sequence of notes with a triplet of eighth notes. The second staff starts with a dynamic marking of *f* and contains a sequence of notes with accents and a triplet of eighth notes. Both staves have the word 'Alumnos' written in the middle of the staff.

c) Motivos en el registro agudo: Se intenta que las respuestas sean dentro del tempo de manera que se cree una rueda ininterrumpida de imitaciones. Los motivos sobre el registro agudo son más difíciles y cuesta mucho más conseguir la fluidez. Hay que parar e incluso escuchar individualmente para atender los posibles problemas que surgen: posición de los dedos incorrecta, velocidad de aire insuficiente, demasiada presión en los labios, demasiado poca, etc.

Una vez atendidos los problemas se insiste en que los motivos suenen siempre lo más musicales posible.

The image shows two staves of musical notation in 2/4 time, key of B-flat major. The first staff starts with a dynamic marking of *f* and contains a sequence of notes with accents and triplets of eighth notes. The second staff contains a sequence of notes with accents and triplets of eighth notes. Both staves have the word 'Alumnos' written in the middle of the staff.

El siguiente paso será hacer una rueda de improvisaciones de uno o dos compases, cada alumno propone un motivo sencillo y el resto lo repetimos. Se intenta que la ronda se realice sin interrupciones, aunque nos encontramos con varios problemas: costaba ceñirse a los tiempos del compás, ser capaz de seguir con el tempo, aunque se cometiera algún error, organizar mentalmente el discurso -al principio los motivos eran muy aleatorios, los alumnos parecían que “tropezaban” con las notas-. Con el tiempo y la práctica todo fue mejorando.

Hay que añadir que, durante el proceso de las improvisaciones, un alumno dio por error con un Fa#, lo que generó un intervalo de segunda aumentada partiendo desde el Mi^b. Esta nota hacía más exótico el motivo y gustó. Experimentamos un poco cómo poder utilizarlo y en alguno de los solos se incluyó esta nota por decisión del alumno.

d) Alternancia de técnica e improvisación: Había que profundizar en el dominio de la escala no sólo con la práctica de sus notas consecutivas o a través de los pequeños motivos melódicos. Generar patrones y trasladarlos por toda la escala y el registro del oboe ayudaría a fortalecer la técnica de los alumnos. De esta manera creamos ejercicios donde se combinan técnica e improvisación.

Ejercicio basado en el intervalo de tercera. Se inventa un patrón que tenga como base un intervalo de tercera; ascendemos todos a unísono trasladándolo por las notas de la escala hasta el registro sobreagudo -Mi^b'''; la bajada la hace un alumno solo con una pequeña improvisación que debe terminar otra vez en la tónica del registro grave.



Practicamos también creando el motivo a partir de intervalos de cuartas y quintas.

Ejercicio basado en el floreo inferior diatónico. Procedemos de la misma forma generando la idea a partir de un floreo. Utilizamos el floreo inferior diatónico por guardar el carácter rudo del modo Dórico -dentro de un sistema tonal sería más apropiado el floreo inferior cromático-.



Previamente hubo que practicar los floreos por separado, igual que en el resto de los ejercicios se repasaron antes los intervalos o las tríadas.

Ejercicio basado en las tríadas de la escala. Con las tríadas ordenadas:

Son los alumnos los que proponen los modelos. Al principio cuesta bastante que piensen algo sencillo -o incluso que piensen algo-, hay que ayudarles, dar tiempo, confianza y animarles a actuar. A la larga se acostumbran a la dinámica y las clases son más participativas.

e) Pregunta fija y respuestas improvisadas: No hay que perder de vista que todos los ejercicios van encaminados a la adquisición de motivos e ideas que luego servirán de base para las diferentes partes de nuestra pieza.

Se insiste en la necesidad de usar un material recurrente que se identifique con la composición y que sirva para darle coherencia. Utilizamos la célula germen del Conjuero para hacer preguntas que se contestan con una improvisación. Realizamos una rueda donde todo el grupo pregunta y un alumno responde:

Para ver las posibilidades de variación del motivo generador también se organiza una ronda donde un alumno pregunta cambiando algún aspecto de la célula pero haciéndola reconocible y otro alumno responde libremente:

Para que este diálogo resulte más coherente es necesario que las improvisaciones contengan elementos de lo que anteriormente se ha preguntado, que se relacionen bien en el ritmo o en la altura de las notas. Ello obliga a mantener una escucha activa de la pregunta para dar una respuesta adecuada.

También se proponen unas condiciones en relación a la tesitura y a la dinámica, que luego se mantendrán en la interpretación de la partitura. Hacemos una ronda donde habrá tres frases de cuatro compases; cada frase tendrá dos preguntas con el motivo variado -o no- y dos respuestas alternativas en improvisación. La primera frase deberá tocarse en piano y sobre el registro medio, la segunda frase en forte y sobre el registro grave y la última frase en fortísimo y sobre el registro sobreagudo.

Acabaremos incluyendo este ejercicio como parte de nuestra composición -compás 22-. El cantante pregunta con el motivo temático y cada oboe responde con la improvisación de un compás, intentando mantener las condiciones que se han propuesto y generando un crescendo de intensidad que nos lleve al forte y unísono final.

11.1.3 Trabajo específico de música de cámara.

No debíamos perder de vista los objetivos propios de la asignatura, por ello al mismo tiempo que se están realizando tareas técnicas de imitación, improvisación o creación se atiende a los aspectos imprescindibles de la musicalidad como son:

1. La afinación, se ha trabajado: a) dentro del unísono; b) dentro de la octava; c) dentro del acorde.
2. La coordinación del grupo, centrándonos en: a) la rítmica; b) la gestualidad.
3. El trabajo musical.
4. La preparación del Solo: a) respecto al carácter; b) respecto al espacio; c) respecto a la forma; d) respecto a la dinámica.
5. La actitud escénica.

Veamos con detalle:

1. AFINACIÓN. En un grupo formado por cuatro oboes la afinación es especialmente importante. El timbre del instrumento hace que nuestro sonido esté siempre muy

presente y, si la entonación de las notas no es la correcta, el resultado nunca pasa desapercibido.

Si bien la pieza está concebida de manera que tres de los oboes solamente tocan a unísono en el forte final, casi todo el trabajo durante las clases se hace tocando juntos los ejercicios, por lo que tocar afinados se revela como una necesidad vital. Ha sido un logro muy importante dentro de los objetivos específicos de la asignatura de Música de Cámara que ellos mismos reconocieran la importancia y necesidad de la afinación.

Hemos trabajado este punto potenciando al máximo la escucha activa entre ellos. Se ha reflexionado sobre la necesidad de conseguir un sonido común formado por la suma de todos los sonidos, para ello cada uno debe “renunciar” a su propia voz para integrarla dentro de la voz del grupo. Los ejercicios que hemos realizado al respecto han sido sobre notas largas al unísono, sobre octavas y sobre el acorde.

a) Dentro del unísono: Las clases casi siempre empiezan con la puesta en común de un sonido largo. Hemos prescindido de la presencia del afinador y el sonido de referencia lo tomamos de un alumno o del piano para crear el hábito de escuchar más que el de mirar. La actividad consiste en escuchar la referencia y sumarse sin que nada se altere. Así se sigue la ronda donde cada alumno añade su sonido al ya existente sin provocar distorsiones. Para ello el alumno debe escuchar atentamente el sonido que le viene y hacerlo mentalmente suyo antes de emitirlo con el oboe.

La cara de concentración de los alumnos realizando este ejercicio era digna de ver, ellos mismos se sorprenden del resultado que son capaces de conseguir si tocan después de haber escuchado y pensado el sonido.

Los logros en este ejercicio fueron bastante inmediatos, aunque más difíciles de extrapolar a otros contextos que tuvieran otras dificultades añadidas. De todos modos, el haber creado conciencia y una cierta necesidad respecto a la afinación es un primer paso importantísimo que puede ayudar a que los alumnos abran los ojos y, sobre todo, los oídos.

b) Dentro de la octava: En la práctica de nuestros ejercicios técnicos a unísono se puede observar que la afinación empeoraba considerablemente en el registro agudo y así

lo expresó alguno de los alumnos *-Uf, esto no se puede oír.* - Sensibilizados como están respecto a la afinación, trabajar para solucionar un problema de este tipo se ve como algo natural.

El registro agudo en el oboe tiene la dificultad añadida del control extremo que debe ejercerse sobre el sonido. Cualquier pequeña variación en la presión, la embocadura o la columna de aire repercuten enormemente en la calidad de la afinación. Estos puntos de la técnica se practican aisladamente en las clases individuales durante años, sin embargo, un grupo homogéneo de oboes nos brinda la oportunidad de ponernos en contexto y trabajar el sonido en relación a otro sonido del mismo timbre. De manera que, además de tener una imagen de lo que se debe hacer para controlar un registro determinado, se debe tener una imagen mental sonora del registro en cuestión.

Para ello dividimos el grupo, dos alumnos tocan la nota problemática pero una octava por debajo. Los otros dos alumnos, después de escuchar la nota grave, emiten su octava aguda una vez más sumando el sonido al ya existente. La afinación es perfecta cuando la octava aguda está “dentro” de la octava grave, es decir cuando aquella no se escucha como una nota sino como un color añadido al sonido de la nota grave. Si se deja de tocar el registro agudo se aprecia que cambia el matiz del conjunto, el sonido de la nota aguda no tiene entidad en sí misma, sino en relación a la nota grave.

c) Dentro del acorde: Después de haber afinado unísonos y octavas, hacer sonar el acorde repartiendo las voces resulta mucho más fácil. Aun así es importante fomentar la idea de que un sonido está afinado o desafinado, pero siempre respecto a otro sonido. Sólo así se crea la necesidad y el hábito de la escucha activa. Aprovecho otra vez para aludir a la sencillez de la partitura que nos ocupa y que nos está permitiendo todo este tipo de trabajo, puesto que limitamos el campo de acción a un solo acorde.

Repartimos las voces del acorde. Ayudándonos del piano en los bajos, hacemos sonar Cm⁷ en todas sus inversiones y a lo largo de todo el registro. De nuevo comprobamos que las notas agudas nos plantean problemas que son más fáciles de solucionar si escuchamos la relación interválica y si pensamos interiormente el sonido antes de emitirlo. De esta forma, y como afirma Biesenbender (2001, p. 32) si tenemos

la imagen mental del sonido con antelación, el cuerpo encuentra la forma de ejecutarlo y la técnica resulta más natural y efectiva.

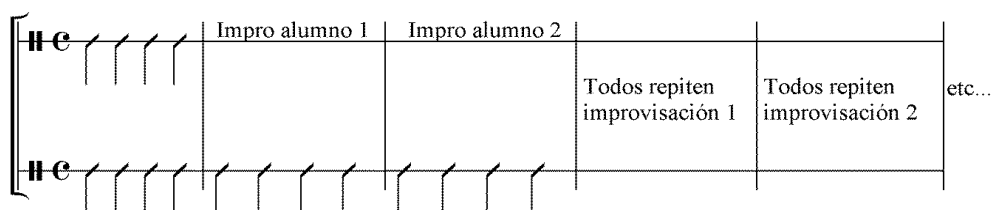
2. COORDINACIÓN DEL GRUPO. En un conjunto de cámara la ausencia de director hace que sus miembros deban comunicarse entre ellos a través de determinados códigos que los alumnos deben aprender. El ritmo y la gestualidad están en la base del entendimiento que asegura una buena coordinación.

a) Rítmica: Desarrollar una pulsación común es tanto o más importante como conseguir un sonido empastado.

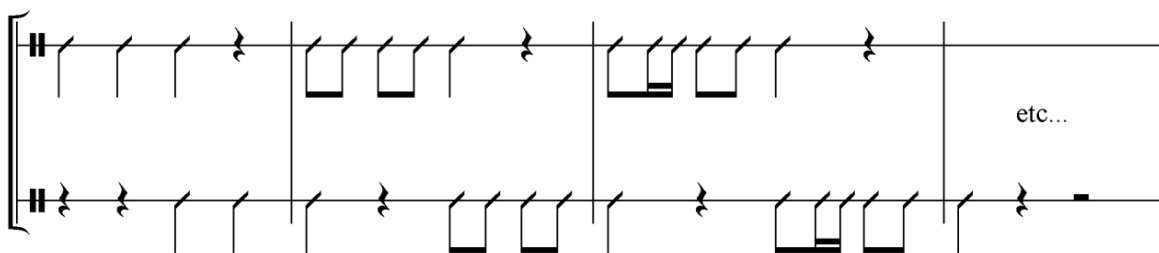
El hecho de que la pieza incluya un instrumento de percusión nos da la excusa para trabajar el ritmo como elemento independiente. En la audición final seré yo quien tocará el pandero y en el último momento se decide incluir también una especie de sonajas que tocará otra profesora puesto que no son suficiente número de alumnos para repartir todas las partes entre ellos. No obstante, durante las clases todos los alumnos prueban a tocar todo.

Durante los ensayos aparecían desajustes rítmicos en puntos como el compás 10, la entrada del piano junto al pandero. El alumno sentado al piano y el alumno con el pandero debían establecer el tempo y el acento rítmico necesario para que la pieza tuviera carácter. En general la tendencia era tocar blando y con poca convicción. Está claro que se acercaban con un poco de miedo a instrumentos que no eran los suyos, especialmente el piano. Sin embargo, esta misma falta de actitud enérgica hacia la interpretación de la música también se observa cuando tocan el oboe, así que se nos presenta una oportunidad para intentar cambiar esa especie de desgana en la que entran algunos alumnos durante la adolescencia. Los juegos rítmicos me parecen una buena forma de activar la chispa, además de ayudar a crear una pulsación común en el grupo.

Nos servimos de palillos chinos para realizar ruedas donde, mientras todos tocamos el pulso, los alumnos van haciendo por turnos pequeñas improvisaciones rítmicas. El juego puede complicarse incluyendo la memoria. Ejemplo:



Ejercicio en canon: un alumno inventa un ritmo y el resto lo repite a dos pulsos de distancia. Ejemplo:



Se pueden añadir diferentes timbres percutiendo sobre distintos objetos, por lo que además de recordar el ritmo se ha de recordar dónde hay que golpear.

Al principio cuesta mantener la constancia en los turnos sin que se rompa la rueda por diferentes motivos: no entrar a tiempo, no saber qué hacer, pasarse con el número de pulsos, querer rectificar, hacer ritmos que no se entienden, etc. Aunque poco a poco se entra en la dinámica del juego y resulta una actividad muy gratificante.

Dentro de este apartado podemos incluir también el trabajo que se realizó con la letra del Conjuero y que, sin duda, ayudó luego a mejorar la articulación con el oboe. Una vez tuvimos la letra adaptada a un ritmo la repetimos varias veces, como si se tratara de un mantra. Se observa que los alumnos no vocalizan, con lo cual las medidas no parecen ni exactas y carecen de fuerza. Es lo mismo que ocurre cuando interpretan la melodía con el oboe. Se trabaja la vocalización y se establecen paralelismos entre: claridad rítmica hablando, cuando se vocaliza bien y claridad rítmica tocando, cuando se articula bien.

A pesar de todo el trabajo los resultados a nivel de la interpretación hablada y cantada son discretos y requieren un trabajo aparte. (Ver apartado de Actitud escénica).

b) Gestualidad: Cuando pasamos a los ensayos de la pieza entera los alumnos se dan cuenta de que hay momentos donde se requiere que alguien decida cuándo y cómo empezar o terminar. Por ejemplo, en la entrada de la percusión -compás 8- se establece el tempo por lo tanto, hay que practicar el gesto de la respiración y la predisposición corporal para dar una entrada con una anacrusa que indique la velocidad.

Dos compases más tarde, en la entrada del piano, debemos practicar la comunicación visual de ambos alumnos -piano y percusión-. El contacto visual es muy importante en un grupo, a través de él sabemos que nos encontramos preparados y conectados entre nosotros y a la música. Sin embargo, no todos los alumnos se muestran cómodos, alguno comenta que *le intimida* mirar al compañero para dar una entrada. Al mismo tiempo los gestos de sus cuerpos resultan un tanto artificiales. Es por ello que este trabajo se hace imprescindible y se intensifica conforme se acerca la fecha de la audición, llevándonos a hacer una sesión extra donde solo se trata de gestualidad y posición corporal (ver apartado de *Actitud escénica*)

La casilla de segunda repetición -compás 21- y el final son momentos donde practicar los cortes. También en el compás 22 el piano y la percusión deben empezar juntos, han de coordinarse dando la entrada, pero además adecuar el gesto al matiz de piano. Cuando venga el cantante será él quien los dirija, mientras tanto aprovechamos estos momentos para practicar los gestos necesarios para comunicarnos dentro de un grupo de cámara.

3. TRABAJO MUSICAL. Todas las actividades técnicas realizadas carecerían de sentido si no fueran encaminadas hacia un objetivo más elevado de interpretación musical. En el conjunto de nuestra composición el solo individual de cada alumno debía ser el momento donde las habilidades adquiridas mediante la práctica de los ejercicios tomaran valor y forma musical.

Ya se ha mencionado en el apartado del proceso de creación de la pieza que el solo surgió a partir de la tarea encomendada a los alumnos de escribir una línea melódica con unas determinadas características (ver en ANEXO I las partituras iniciales de los alumnos).

Ellos cumplieron, sin embargo, mía era la misión de imaginar una interpretación que convirtiera cada dibujo melódico en un fragmento musical. Es posible que esta intervención fuera excesiva para la idea original de que los alumnos compusieran sus partituras, pero al final había que mostrar un resultado acorde con el nivel musical que están cursando y yo debía mediar para que esto fuera posible. De esta forma se convirtió en una colaboración donde, si bien mi criterio impuso una determinada visión, el

alumno participó del proceso, entendió el porqué de los cambios respecto a su original y opinó en cuanto al resultado. Era importante que el alumno reconociera como suyo el producto final para sentirse motivado a alcanzar los retos que se le planteaban.

4. PREPARACIÓN DEL SOLO. Una vez tuve las líneas melódicas en mis manos traté de imaginar una forma de interpretarlas y, en función de eso, se hizo el trabajo musical. Dicho trabajo traspasó los límites de la clase de música de cámara y fue necesario invertir tiempo de sus clases individuales para atender los problemas que iban surgiendo. En líneas generales las partituras cumplían un plan de interpretación y sobre este se trabajó.

a) Respecto al carácter: Se buscaba que la interpretación sonara con carácter de improvisación, que diera una sensación de libertad rítmica; el acompañamiento del *Band in a Box* sobre el que se iba a tocar favorecía esta idea puesto que, al estar hecho sobre un solo acorde, la sensación sonora era de un flotar continuo. Así, pensé en escribir la partitura sin medidas ni líneas divisorias, y donde la distancia entre las notas expresara su distancia en el tiempo -las notas escritas más juntas se deben tocar más juntas en el tiempo, es decir más rápidas-. Algunas partituras del repertorio contemporáneo utilizan este tipo de notación, por ejemplo, la *Secuencia para oboe* de Berio.

Los alumnos comprendieron rápidamente el concepto, aunque el reto para todos fue salirse del hábito de tocar blancas, negras y corcheas dentro de un pulso determinado; tras haber trabajado intensamente con el ritmo ahora se les pedía tocar *sin él*, aunque no *fuera de él*. Realmente fue como una tarea de “desprogramación” de las normas que resultó interesante, aunque costosa. Imitar lo que me oían hacer y seguir mis indicaciones les fue ayudando a conseguirlo en mayor o menor medida.

b) Respecto al espacio: Mantener el carácter improvisatorio y misterioso requería también ejercer un control consciente sobre el espacio entre los sonidos, no sólo respecto al ritmo sino en cuanto a los silencios y las pausas.

Al igual que ocurrió con el ritmo libre, este fue un punto que costó interiorizar. En general la tendencia era empezar a tocar y terminar lo más pronto posible sin pensar

en el espacio que necesita cada frase para respirar antes de empezar con la otra y, sobre todo, en la actitud hacia ese silencio y la forma de sentirlo.

Finalmente, los alumnos acaban memorizando un tiempo determinado que se han acostumbrado a trabajar, pero no consigo que entren ni sientan esta idea que, tal vez por lo abstracta, necesita más madurez personal y musical que la que ahora tienen ellos. De cualquier manera, esta partitura nos ha dado la oportunidad de tratar dicho concepto que no es ajeno a la interpretación de cualquier estilo de música.

c) Respecto a la forma: El motivo original del Conjuro debía aparecer al menos tres veces, en eso los alumnos habían sido cuidadosos, pero además se debía adivinar una frase que sirviera de leitmotiv. Fue aquí donde se introdujeron más cambios respecto a sus dibujos melódicos originales. Se buscó establecer una relación entre las frases del principio y del final, o se cogieron elementos del inicio para repetirlos y/o variarlos de manera que fueran una guía tanto para el que interpreta como para el que escucha.

Los cambios se comentaron con los alumnos y se atendieron sus sugerencias, pero sobretodo se les hizo ver que la repetición es necesaria en la música. Buscamos ejemplos, en cualquier tema que nos viene a la memoria la repetición siempre está presente. Así que guardamos este concepto para tenerlo en cuenta en futuras melodías e improvisaciones.

d) Respecto a la dinámica: En líneas generales los solos empezarán piano, evolucionarán hacia una parte central de intensidad sonora y expresiva máxima, e irán volviendo al piano para terminar. Durante las clases se modificó la dinámica de algún solo, pero, en líneas generales nos mantuvimos fieles al plan inicial.

En este apartado fue donde más hubo que insistir. Estas dinámicas acompañan los conceptos de relax-tensión-relax. Hay que conseguir comunicar calma al inicio, poco a poco ir agitando el ambiente hasta llegar a un clímax central -en el registro sobreagudo- que va extinguiéndose sucesivamente hasta desaparecer. Como idea expresiva musical es muy recurrente, en general todas las composiciones avanzan a través de crear tensión para luego relajarla.

Desafortunadamente las interpretaciones de los alumnos son bastante planas en este sentido, hace falta dominio técnico pero sobre todo y como dice Scheyder (2006, p. 137) “para decir algo, es necesario tener algo que decir” y, al margen de todos los ejercicios técnicos practicados, constantemente quise que no se perdiera de vista la historia generadora de la partitura; teníamos una introducción con aire misterioso, un chamán realizando un Conjuro, una percusión y un piano que daban ritmo y carácter, también un final que se había imaginado apoteósico. Así pues, la parte de los solos no podía desmerecer el conjunto interpretándose con desgana e inseguridad. Había que trabajar duro con las notas sobreagudas, afianzando sus posiciones y sabiendo cómo soplar hacia ellas; había que conseguir una buena conducción del aire para generar dirección en las frases; había que articular de forma rítmica para dar carácter al tema; había que mantener la intensidad en las notas largas mediante un apoyo continuo y constante sobre la columna de aire; había que proporcionarse una caña cómoda que nos asegurara los ataques en las notas graves, cuyas posiciones debían estar seguras y ágiles. En resumen, había que ser capaces de “decir” fortes y pianos para explicar bien nuestro mensaje.

Se realizó un trabajo muy intenso al respecto, los alumnos así lo percibieron y expresaron en una conversación y en la encuesta que hicieron una vez pasó la audición. Aunque al final, el día del concierto hubo diferente fortuna para cada cual y pasaron cosas que más tarde se comentaron y de las cuales todos aprendimos.

5. ACTITUD ESCÉNICA. Los tres últimos ensayos se grabaron en vídeo y se visualizaron posteriormente en clase. Esto sirvió para que los alumnos tuvieran una imagen suya de lo que pasa mientras están tocando y nos dio pie a trabajar este aspecto de la interpretación que en ocasiones se descuida: ¿qué dice nuestro cuerpo mientras estamos en el escenario?

La primera grabación en vídeo fue únicamente de los solos, la vimos en la sesión siguiente. En general se observaron con atención y curiosidad, ninguno se había visto tocar pese a que muchos padres registran sus audiciones; ellos confesaron que no les gusta verse. Aunque esta vez permanecieron especialmente atentos a las interpretaciones musicales, comentando aspectos técnicos que se habían trabajado y que ya se dominaban o aún no.

Además, quise poner el acento en que observaran su posición corporal, alguien comentó que se notaba mucho el gesto que hacía si se equivocaba.

Los cuatro solos van seguidos y la imagen desde fuera se prestaba a plantear las siguientes cuestiones: ¿cómo es la actitud mientras no se está tocando?, ¿se está dentro de la música que interpreta el compañero, es decir escuchando activamente como si fuera uno mismo el que toca?, ¿cómo se hace la aproximación al atril y la preparación para empezar y cómo se hace la vuelta una vez se ha terminado? Todos coincidimos que, en conjunto, la imagen quedaba un poco descuidada. Los movimientos eran demasiado rápidos, no se correspondían con el ambiente flotante que quería transmitir la música con lo cual la sensación era de estar “fuera de ella”. Comentamos que en los conciertos el público va a escuchar, pero realmente lo que más hace es mirar, así que hay que dar una imagen acorde con el carácter de la música, sino no se consigue atrapar la atención del oyente. Así pues, queda pendiente este trabajo para insistir en las sesiones que nos quedan hasta la audición.

El tema de la gestualidad para dar entradas e indicar los finales vuelve a aparecer. Practicamos poniéndole teatralidad al calderón final: el alumno sentado al piano deberá exagerar sus gestos de gran pianista y los oboes prueban unos efectos de sonidos en forte con las campanas en alto.

Otro punto importante que hay que tratar es el de la voz. En el penúltimo ensayo los alumnos deciden, de manera inesperada y completamente natural, cantar el tema del Conjuero la segunda vez que se repite. La idea es buena, aunque cuando vemos el vídeo y llega este momento el comentario de una de las alumnas fue: *Pero si parecemos muertas cantando. Apenas se nos ve abrir la boca*. En efecto, la falta de ritmo y dicción que se observó en su día cuando trabajábamos la letra volvía a aparecer aquí en toda su problemática: las alumnas no vocalizan, no cantan con fuerza ni expresión, no despegan la mirada de la partitura -pese a que conocen la letra a la perfección- y la posición de sus cuerpos es laxa, sin fuerza.

Se decidió hacer una sesión extra con los implicados, donde nos pusimos delante del espejo y pactamos unas normas para mantener la compostura el día de la audición; a saber: cantar por supuesto de memoria, vocalizando al máximo y exagerando la rítmica;

no esconderse detrás del atril; mantenerse erguidos y con la mirada fija en un punto -una alumna sugirió mirar al público, a lo que el resto se negó inmediatamente alegando que no iban a ser capaces, que les daba vergüenza. Otra vez el tema del contacto visual que intimida-

11.1.4 Estreno.

El resultado en su conjunto fue bueno; todos nos sentimos contentos y orgullosos de nuestra pieza ¡había salido! Experimentamos la sensación de la que habla Paynter. (1992, p. 22)

El reto de la creatividad proporciona aquella sensación muy especial del superar, y lo hace de una forma más duradera que cualquier otra cosa. El haber hecho algo que es suyo, y solamente suyo, es el verdadero logro.

También aquello que afirma Guilbaut (2009) que se siente cuando un alumno desarrolla las capacidades de composición e improvisación: un sentido de propiedad del esfuerzo musical, personal y a la vez compartido con el resto del grupo. Lo pasamos bien durante la interpretación, el público así lo percibió y lo expresó en comentarios posteriores recogidos en vídeo, con lo cual la experiencia ya resultaba positiva en sí misma.

Pero estamos en un conservatorio, cursando las Enseñanzas Profesionales en la asignatura de Música de Cámara, dentro de la especialidad de Oboe. De acuerdo con estas circunstancias, cada alumno tiene un reto individual de superación técnica y musical plasmado especialmente en el solo que debía defender. El día del concierto se vio esfuerzo por controlar todo lo que se había tratado en las clases. Los alumnos están motivados y concentrados. A pesar de todo hubo fallos sobre los puntos clave de dominio del instrumento: registro sobreagudo que no sale, fallos de emisión en el registro grave, articulaciones que quedan un poco blandas, posiciones corporales tensas, respiraciones altas a causa de los nervios que bloquean el sonido, expresividad y dinámica plana, falta de tensión en la llegada al clímax, cuerpos que no acompañan la expresión musical.

El control de todo esto representa años de práctica voluntariosa. Nosotros hemos encontrado en esta partitura inocente el pretexto para abordar de manera lúdica y cercana; un proceso que, en demasiadas ocasiones, resulta poco atractivo para cierto perfil de alumnado. Hemos utilizado un arma poderosa de motivación: la participación activa y real del alumno en la creación del proyecto. Se ha escuchado sus ideas favoreciendo así el diálogo; se ha potenciado la escucha atenta y el pensamiento crítico; se ha alentado su imaginación; se les ha dado poder de organización y decisión. Ellos, por su parte, han reaccionado positivamente a todos estos estímulos, así lo confirma la encuesta que se les pasó y la conversación que se mantuvo a posteriori. Damos cuenta de todo ello dentro del análisis de resultados.

11.2 Proyecto creativo II

Título: Proyecto pentatónico: “The Skye Boat Song”, “De Allacito”.

Inicio del trabajo: 9 de febrero de 2015

Estreno en audición: 19 de junio de 2015.

PRELUDIO. La sencillez armónica y estructural del Proyecto I nos permitió crear con relativa rapidez un material sobre el cual hacer un trabajo técnico e interpretativo bastante profundo. No obstante, si queríamos continuar esta aventura de creación, debíamos avanzar en el lenguaje armónico. Así pues, el punto fuerte de este proyecto serán las melodías y armonizaciones realizadas por los alumnos.

Se puede alegar que ya está la asignatura de Armonía para tales menesteres. Sin embargo, este trabajo nace con el ánimo de ser interdisciplinar, con la aspiración de ayudar a que los alumnos conecten la máxima cantidad de conocimientos y con la ambición de convertirse en la pieza del rompecabezas que dé sentido al paisaje de su formación musical.

Consideramos importante llevar a la práctica, en la medida de nuestras posibilidades, lo que en otras asignaturas queda en la esfera de lo teórico. Máxime cuando, a las alturas de curso en que se inicia el proyecto -segundo cuatrimestre-, tres de los cuatro alumnos del grupo participante tienen la asignatura de Armonía suspendida. Según ellos, no entienden la asignatura, ni la relacionan con nada, ni la ven

útil -alguno pregunta si puede continuar estudiando en el conservatorio, pero sin cursar dicha materia-.

Resumen del proceso: Durante el segundo cuatrimestre del curso seguimos trabajando la segunda de las experiencias elegidas para nuestra Acción Estratégica I.

Avanzamos en la creación del material aumentando armónicamente la complejidad de las tareas. En este proyecto tomaremos como base dos melodías pentatónicas pertenecientes al folklore escocés y argentino respectivamente: “The Skye Boat Song” y “De Allacito”. Visualizamos varios vídeos con versiones de ambas piezas. De ellos obtenemos distintas informaciones:

- ~ Las melodías originales.
- ~ La armonía.
- ~ Ideas para la instrumentación.

Pasos dados en la creación de “The Skye Boat Song”:

- ~ Sacamos de oído las notas de la melodía a partir del vídeo.
- ~ Averiguamos la escala pentatónica que se utiliza.
- ~ Se presenta la armonización y se trabaja a través de improvisaciones.
- ~ A partir de la armonía los alumnos escriben una segunda voz.
- ~ Se decide una estructura para la pieza.
- ~ Se decide una posición espacial determinada para su interpretación.

Pasos dados en la creación de “De Allacito”:

- ~ Sacamos de oído la melodía y la segunda voz a partir del vídeo.
- ~ Averiguamos la escala pentatónica en que se basa.
- ~ Los alumnos escriben una melodía similar a la original.
- ~ Realizamos una armonización de sus melodías.
- ~ Armonizamos la melodía original teniendo en cuenta la segunda voz.
- ~ Escriben una segunda voz de sus melodías en función a sus armonizaciones.
- ~ Se decide una instrumentación y una estructura para la pieza.

11.2.1 Introducción al proyecto.

Tras el buen sabor de boca que nos dejó el estreno del Proyecto I, debíamos predisponernos para abordar otro reto creativo. Una vez más utilizamos la introducción de Paynter (1970, p. 150) para situarnos en la tarea.

La continua repetición de cantos recitados sobre dos o tres notas desembocó, a través de un proceso natural de crecimiento, en secuencias de sonidos más extendidas. Una melodía hecha sobre las notas A C D podía extenderse o transportarse a las notas D F G. Ordenando las dos secuencias hallamos la escala pentatónica: C D F G A. Esta fórmula de cinco notas la encontramos en la música antigua de diferentes culturas. Existen otras fórmulas de escalas pentatónicas, pero todas tienen ciertas características en común: ausencia de semitonos y un salto de tercera en algún lugar de la serie. La fórmula llega a convertirse en un lenguaje mundial [...]. Por supuesto la música existe antes que la escala. Todas las escalas se construyen a partir de las frases que hombres y mujeres han cantado de forma natural. [...] Otro gran avance fue el desarrollo de la frase en secuencias de notas. Ahora se podían crear patrones y hacer que la música caminara hacia adelante mediante estructuras simétricas, decorándola, imitando en canon, etc. Supone un gran avance estético respecto a aquellos primeros cantos de trabajo o rituales, limitados a repetir frases interminables de dos o tres notas sujetas a un ritmo monótono.

Seguimos recabando información, esta vez a través de un vídeo de Bobby McFerrin que nos habla del poder de la escala pentatónica, <http://youtu.be/GtZJ21tlnG4> (consultado el 17 de noviembre de 2014).

El vídeo nos muestra un experimento que McFerrin realiza en el marco de un congreso de neurociencia. El cantante consigue que todo el auditorio entone una melodía pentatónica sin ensayo ni explicaciones previas y, añade, cada vez que lo prueba en cualquier lugar del mundo obtiene el mismo buen resultado; dejando entender que el pentatonismo es un sustrato común a muchas culturas y que, de alguna manera, perdura de manera natural en el subconsciente.

Todas las pistas sobre la música pentatónica nos llevan hacia el folklore de países tan diversos como Japón, Vietnam, Java, países andinos, Escocia o Irlanda. De

esta manera acotamos la primera idea: vamos a trabajar sobre melodías pentatónicas pertenecientes al folklore de diferentes culturas. Por mi parte está decidido que sea Escocia y Argentina.

Las piezas escogidas son: “The Skye Boat Song”, Escocia y “De Allacito”, Argentina.

Trabajo preparatorio. Aprovechando que el vídeo de Bobby McFerrin había gustado, se plantearon unas actividades previas para empezar a manejar el material pentatónico, y que duraron dos sesiones. En ellas allanamos el camino que, más adelante, habríamos de recorrer con más profundidad.

a) **Escuchar, cantar, tocar.** Probamos la misma experiencia que se propone en el vídeo, cantando con él y observando que no hay ninguna duda respecto a la afinación, que entonamos los motivos basados en la escala pentatónica de forma natural. A continuación, buscamos las notas de la melodía en nuestros instrumentos.

Por último, buscamos qué tipo de escala pentatónica puede ser, resultando:

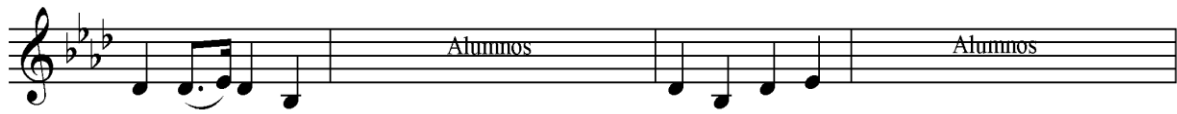


b) **Digitaciones.** La tonalidad es muy interesante por las combinaciones de posiciones y registros que plantea para el oboe, así que decido aprovecharla como excusa para seguir el trabajo técnico, aunque por cuestión de tiempo, con menos profundidad que en el proyecto anterior.

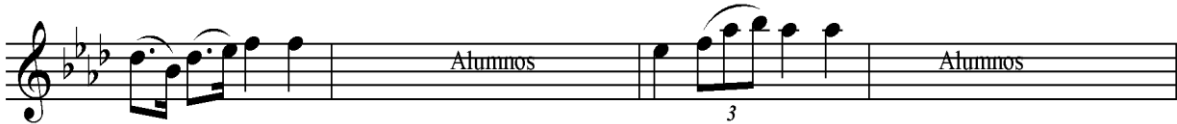
A través de rondas de repeticiones hacemos un repaso sobre el registro grave y el sobreagudo. En primer lugar, los alumnos repiten mis motivos. Empezamos en un registro central/agudo con la digitación del Mib₂.



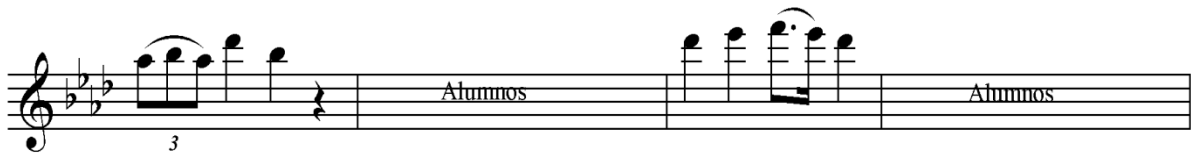
Los conduzco hacia el registro grave para que utilicen las llaves del meñique izquierdo.



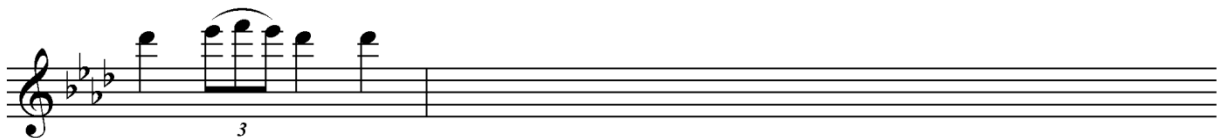
Poco a poco nos vamos hacia el registro agudo.



Y hacia el registro sobreagudo, donde les fuerzo a llegar al Fa'''.

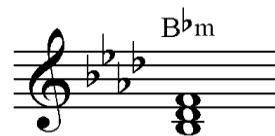
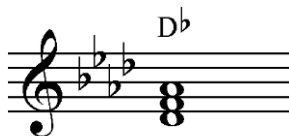


Este ya es un punto donde debemos parar la ronda y trabajar el paso Mib'''-Fa'''.



Tras el trabajo detallado sobre el Fa''', organizamos otra ronda donde cada alumno inventa un motivo y el resto lo repetimos.

c) **Armonía.** Puesto que el reto del nuevo proyecto se va a centrar en aumentar el vocabulario armónico, descubrimos los dos acordes tríada que podemos formar dentro de esta escala.



Escuchamos la diferencia de sonoridad que se produce entre el acorde Mayor y el menor, pese a que comparten dos de sus tres notas. Esto produce un cambio del color

en el motivo según utilicemos una especie u otra de acorde. Observamos que solo queda una nota de la escala suelta, el Mib. Una alumna propone que esta nota puede servir de enlace entre los dos acordes. Probamos su propuesta mediante motivos que yo propongo y ellos deben repetir:

The musical notation consists of two staves. The top staff shows a melodic line in D-flat major (Db) for the first two measures and B-flat minor (Bbm) for the last two. The bottom staff shows a bass line with triplets in the first two measures and a melodic line in D-flat major (Db) for the last two. The word 'Alumnos' is written in the middle of each measure to indicate student participation.

Ellos mismos comentan que cuando nos quedamos en el Mib la frase no es conclusiva, da pie para continuar hasta que se llega al Reb que sí que da una sensación de final. Organizamos una ronda con estas condiciones:

- ~ Frases de cuatro compases.
- ~ Cada compás de cuatro tiempos lo hace un alumno.
- ~ El compás 2 debe terminar en Mib y el compás 4 en Reb.

Con esta pequeña estructura conseguimos hacer varias rondas donde se pueden escuchar dos partes: una no conclusiva terminada en Mib y otra conclusiva terminada en Db. De esta manera entre todos se crea un discurso con un primer nivel de organización armónica.

e) Pieza improvisada. Según Paynter (1992, p. 27) “los estudiantes deben poder sentir que están trabajando hacia un fin y dentro de un marco que entiendan.” El marco armónico y técnico estaba tratado y comprendido, ahora el trabajo debía materializarse en una pieza musical. En esta ocasión, y por no invertir más sesiones, la pieza no se escribirá ni formará parte del repertorio de audición, quedará tan solo como una improvisación. Así pues, organizamos rápidamente los acompañamientos:

Buscamos un patrón armónico sobre el cual improvisar. Los alumnos deciden que será mejor hacerlo con el piano, hemos probado a hacerlo con el oboe y los timbres se confunden. La base armónica queda como sigue:

The musical notation is for a piano accompaniment. It consists of two staves: a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a bass line. The piece is in D-flat major (Db) and has a piano (Piano) dynamic marking. The notation shows a four-measure piece with a repeat sign at the end.

Se buscan dos motivos rítmicos para utilizar en la improvisación. Un alumno percutirá en ostinato con unos palillos chinos y, quien esté improvisando, deberá utilizar alguna vez dicho ritmo. De esta manera la pieza tendrá más coherencia al utilizar elementos comunes.



A través de este pequeño trío improvisado de piano, oboe y percusión alcanzamos nuestro fin, damos un sentido al trabajo técnico de la escala y al teórico de la armonía convirtiéndolo en una pequeña frase musical que, después de varios intentos, quedó como sigue:

Oboe

Percussion

Piano

D^b B^bm B^bm D^b

Ob.

Perc.

Pno.

D^b B^bm B^bm D^b

El trabajo preparatorio solamente dura dos sesiones, pero en ellas sentamos las bases que nos van a guiar durante el cuatrimestre: melodías pentatónicas y armonías diatónicas elementales. Todo ello a través de la experimentación y jugando con la improvisación. Tal como aconseja Paynter (1992, p. 27) no debemos “pasar por alto el valor de la improvisación como campo de formación para la composición. [...] Toda composición nace de algún tipo de improvisación.” De esta manera antes de ponernos delante de los pentagramas en blanco para escribir, debemos practicar la escucha y la imitación, probar diálogos con sentido, e intentar desarrollar mínimamente una idea musical. Para ello nos serviremos de las rondas de improvisación. Por supuesto, sin perder de vista los objetivos técnicos específicos del oboe y de la asignatura de Música de Cámara.

11.2.2 “THE SKYE BOAT SONG”.

Esta será la primera pieza pentatónica a trabajar. En el Proyecto I las audiciones que nos sirvieron de inspiración nos dieron pistas sobre cómo podría ser la melodía o el ritmo de nuestra composición. En este proyecto, por el contrario, vamos a utilizar las propias melodías originales de modelo.

11.2.2.1 Proceso de creación de la pieza.

Comprendió las siguientes fases: a) Melodía original y escala; b) Armonía y análisis; c) Creación de melodías; d) Estructura.

a) Melodía original. Escala. Nos acercamos a la melodía a través de la audición de una de las versiones existentes en la Red, <https://youtu.be/n1CTxa-FuKc> (consultado el 9 de febrero de 2015). La primera tarea va a ser tocar la canción de oído.

Sería mucho más rápido facilitar a los alumnos la partitura escrita. Sin embargo, hemos marcado como prioridad hacer que los alumnos se sirvan verdaderamente de la audición para ejecutar melodías sencillas; si algo he observado durante el desarrollo de este trabajo es que los alumnos oyen, pero no escuchan. Willems diferencia entre *oír*: acto pasivo, objetivo, y *escuchar*: verbo activo, subjetivo.

Se escucha motivado por un deseo, por una emoción [...]. Un interés está en juego. Ese interés fija la atención, que se convierte así en un punto útil e incluso necesario para la eclosión de la conciencia sonora. Willems (1982, p. 55)

Planteando a los alumnos retos como el de sacar las melodías de oído se pretende fomentar el acto de la escucha consciente, de manera que sus dedos y sus oídos se conectan sin intervención de la vista.

Estamos de acuerdo cuando Willems (1985, p. 31) afirma que “la audición interior tendría que ser siempre la base del trabajo instrumental.” Para él la lectura debería provocar una “representación sonora que se traduce por medio de los dedos”.

Es impensable que los temarios que deben defender hoy en día los alumnos en las Enseñanzas Profesionales se aborden tan solo desde la audición. Por su complejidad necesitan de la lectura; sin embargo, pensamos que una correcta educación auditiva, fomentando el hábito de escucha musical consciente, puede contribuir a que se realice correctamente la asociación *vista-oído-tacto*. Creemos que la interpretación de oído es la herramienta; nos proponemos que este espacio sea un reducto para probar los beneficios de esa forma de entrenamiento auditivo tan extendida, por otra parte, en músicas como el jazz o la música tradicional.

La simplicidad de nuestra melodía nos facilita hacer una aproximación auditiva asequible para los alumnos. De todas formas, el ejercicio no es del todo nuevo para ellos puesto que durante todo el curso los ejercicios técnicos planteados nunca estaban escritos, partían de la imitación de mis propuestas, o las suyas.

Antes de abordar la melodía debemos asegurarnos que se entiende la pulsación, con lo cual prestamos atención al ritmo y al tipo de compás de que se trata. Más tarde habrá que desentrañar las medidas existentes.

Así, con más o menos dificultad, los alumnos van probando la melodía en sus instrumentos y encontrando, entre todos y de forma colaborativa, las notas correctas. Es curioso observar cómo, a pesar de las reticencias que en general muestran a la hora de cantar -reparos de adolescentes que no se encuentran aún a gusto con cuerpos y voces-,

algunos de ellos prueban primero cantando, viendo que así les resulta más fácil encontrar la altura de los sonidos.

Una vez tenemos la melodía, encontrar la escala pentatónica resulta sencillo. Al final nuestro material de trabajo queda de la siguiente manera.

Melodía: “The Skye Boat Song”:



Escala: Pentatónica Mayor de Eb:



b) Armonía y análisis. Willems asocia el ritmo a lo físico, la melodía a lo afectivo y la armonía a lo mental. Según esto, comenzamos la parte intelectual y analítica del proceso. Se entrega a los alumnos la melodía escrita. La partitura incluye una armonización escrita en cifrado americano, por lo que conviene hacer un recordatorio del significado de este.

La parrilla del cifrado queda de la siguiente manera, cada casilla corresponde a un compás:

Eb	Bb	Cm	Eb
Eb	Bb	Cm	Cm/Eb

Probamos la sonoridad de los acordes de diferentes maneras: tocándolos al piano, arpegiándolos con el oboe y, por último, repartiendo las voces entre todos para hacerlos sonar polifónicamente. A continuación, analizamos formalmente la pieza.

La canción consta de una parte *a* de cuatro compases, que se repiten y una parte *b* de cuatro compases que también se repiten. La estructura resultante es *aabb*.

En la parte *a* las notas extrañas a la armonía de cada compás son floreos - indicados en azul con Fl.- superiores los dos primeros e inferior el último.

En la parte *b* todas las notas son reales, es decir pertenecientes al acorde que armoniza cada compás. Hay que señalar que en el compás 6 aparece la única nota extraña a la escala pentatónica -el Re- señalada con una flecha. Así mismo, el acorde de Bb -acorde de V grado- es el único que no se forma naturalmente dentro de esta escala pentatónica. Puede ocurrir, como es el caso, que las melodías pentatónicas se armonicen utilizando los acordes propios de la escala diatónica del mismo nombre.

Adjudicando números romanos a los grados diatónicos de la armonía, la parrilla de los acordes queda como sigue. Podemos utilizarla para practicar la misma estructura armónica en otra tonalidad y aplicar el ejercicio de transporte que aprenden en la asignatura de Lenguaje Musical.

I	V	VI	I
I	V	VI	VI/I

Según los estudios de Guilbaut (2009), escuchar la línea del bajo hace que los alumnos improvisen con más sentido desde el punto de vista de la sintaxis armónica. También afirma que incluir un acompañamiento básico, ayuda a improvisar mejor. Así pues, practicamos todos los ejercicios e improvisaciones con una base de acompañamiento creada con el programa informático Band in a Box.

Por otra parte, la autora expone que escuchar la línea del bajo ayuda a los estudiantes a desarrollar el sentido de cómo las melodías se combinan para crear la armonía y de cómo las notas funcionan dentro de los acordes (Guilbaut, 2004). Este nivel de comprensión será necesario para el desarrollo del punto siguiente.

c) Creación de melodías. Una vez realizado el análisis ya conocemos cómo está construida nuestra melodía. Si comprendemos las partes y su funcionamiento podemos escribir otras frases que cumplan las mismas características, es decir:

- ~ Una frase **a** de cuatro compases, con armonía I-V-VI-I, con las notas reales de los acordes y floreos.
- ~ Una frase **b** de cuatro compases, con notas reales, con la misma armonía, pero con el VI en el último compás para repetir y el I para terminar.
- ~ Las dos frases mantendrán el mismo ritmo que la melodía original. Tomo esta decisión con el fin de facilitar el trabajo acotando las posibilidades.

La tarea es sencilla, sin embargo, esta forma de manipular el material musical es totalmente nueva para los alumnos. Hemos de tomar nuestro tiempo e ir paso a paso, cualquier dificultad que ellos perciban como inabordable representará el fracaso de la actividad.

No puedo olvidar que, en general, reina una cierta aversión hacia la asignatura de Armonía. Por lo que aprovechamos la ocasión para reflexionar sobre el tipo de conocimiento que esta nos aporta; las posibilidades que nos abre de comprender la música en profundidad; el poder que nos da de modificarla y, por extensión, de crear algo nuestro.

Los alumnos trabajan sus melodías por parejas. Discuten las posibilidades; mientras uno escribe, otro prueba con el oboe o con el piano para elegir la mejor opción. Al final de la sesión ya tenemos dos melodías y, aunque muy similares a la original, son fruto del trabajo de manipulación de los alumnos. (Ver partituras iniciales de los alumnos en ANEXO III)

d) Estructura. El hecho de introducir una armonía más rica que la del proyecto anterior nos dificulta organizar el acompañamiento; si utilizamos el piano para acompañar, el

alumno que lo haga debe comprometerse a dominar bien los cambios. No es mala idea, de esta forma tendrían la oportunidad de poner en práctica los conocimientos de la asignatura de Piano Complementario -he observado que algunos alumnos en esa asignatura practican ejercicios de acompañamiento pianístico pero que, al final, no acaban acompañando nunca a nadie porque no hay ningún instrumento a quien acompañar-. Sin embargo, veo demasiada responsabilidad para el poco tiempo que tenemos de práctica y, sobretodo, el poco tiempo que ellos invierten en su estudio personal.

Por otra parte, quería que los alumnos se sintieran bien arropados por la sonoridad de los acordes, así que decidí que todo el tema se tocaría con el acompañamiento del Band in a Box que hemos utilizado para los ejercicios y las improvisaciones. Esto condiciona la estructura que le vamos a dar a la pieza. Nuestro material es el siguiente:

- ~ Una melodía tradicional escocesa.
- ~ Dos melodías análogas a la original en ritmo y armonía.
- ~ Un acompañamiento con tres coros -repeticiones- que sonará en el ordenador con el programa Band in a Box.

Llega el momento que les gusta especialmente: el de organizar y organizarse. Lo hacen con rapidez y efectividad, quedando la estructura como sigue:

- ~ 1er coro: melodía original tocada por dos alumnos.
- ~ 2º coro: aquí el ordenador proporciona un acompañamiento más potente, con lo cual se busca el momento álgido de la pieza tocando las tres melodías juntas en dinámica de forte. Tocan los cuatro alumnos en tutti.
- ~ 3er coro: dúo de las melodías escritas por los alumnos, tocadas por dos alumnos en dinámica de piano.

Para el día del estreno completamos la estructura con un efecto estéreo en el 1er coro. Los alumnos que lo tocan se sitúan en laterales opuestos de la sala, uno toca la primera *a* y el otro le responde con la otra *a* desde enfrente; lo mismo con la *b*. En el último momento el alumno que toca las segundas veces se atrevió a hacer algunas variaciones de la melodía conforme habíamos practicado con las improvisaciones en

clase. La partitura general no se escribe, con el ánimo de que los alumnos memoricen la forma que han dado a la pieza y mantengan la atención y la escucha constante en el momento de la interpretación.

11.2.2.2 Trabajo técnico específico.

Este apartado viene a ser la continuación del trabajo realizado en el Proyecto I, también la continuación del trabajo de las clases individuales de Oboe. Una continuación que se prolongará durante toda su etapa de formación y que puede abordarse con multitud de actividades, pero que en esencia se reduce a dos apartados: el control de la columna de aire y el control de las digitaciones. De aquí se deriva todo el trabajo que se dividirá en los siguientes subapartados:

1. Articulación. Dentro del cual distinguimos: a) Punto de articulación sobre la caña; b) Punto de articulación sobre el aire.
2. Dominio técnico. Sobre: a) La escala; b) Los acordes.

1. ARTICULACIÓN. Enmarcada en el apartado del control de la columna de aire, ya ocupó una fracción importante del tiempo en el proyecto anterior. El trabajo aquí no diferirá del que veníamos haciendo, simplemente cambia el material.

En música entendemos por articulación a la forma en que se produce la transición de un sonido a otro, es decir la forma como separamos, o no, los sonidos. Durante el trabajo técnico tratamos la articulación desde dos ángulos que requieren diferente atención. Uno será la acción puramente física de poner la lengua sobre la caña para separar las notas, a este le llamaremos punto de articulación sobre la caña. Y el otro es el efecto que producimos sobre el aire pronunciando la sílaba TAM que llamaremos punto de articulación sobre el aire, y que acaba determinando una forma de fraseo, es decir una manera de expresar la frase musical.

a) Punto de articulación sobre la caña. La acción física de “golpear” la caña con la lengua según las indicaciones de las ligaduras escritas en la partitura, puede parecer algo obvio e incluso mecánico que no requiera atención. No obstante, observamos que los alumnos no prestan la atención suficiente a este aspecto, pasando por alto, demasiadas

veces, las indicaciones de las ligaduras. Es decir, si se decide que la frase *a* debe de mantener siempre la articulación:



Y la frase *b* la articulación:



O incluso la articulación:



Hay que ser conscientes de qué notas deben llevar el apoyo de la lengua para que suene el tipo de articulación que se ha decidido. Y no, como verdaderamente ocurría, que la articulación de un compás sea:



En el siguiente compás se cambie la versión a:



Y el penúltimo acabe siendo:



Esta tendencia a no trabajar de forma consciente el punto físico de la articulación es recurrente en las clases de Oboe y con la práctica del repertorio habitual. De nuevo aquí disponemos de un material lo suficientemente sencillo para ser exigentes y exactos en este aspecto. Haciendo hincapié, además, en que ha sido una elección propia que debe mantenerse con todas sus consecuencias; si se decide se puede cambiar, pero

hasta la nota siguiente. Marcamos el pequeño diminuido que produce la M sobre las notas articuladas con la sílaba TAM. La flecha no rellena del Sib indica que, siendo esta la nota aguda donde culmina la frase, no se articulará tan ligera como las notas con TAM, pero tampoco tan sostenidas como las notas de las flechas rellenas.

Explicada de esta forma, la frase se convierte en un recurso muy útil para hacer un trabajo exhaustivo de la articulación unida al fraseo. Es una gran ventaja que no haya ninguna otra dificultad técnica relevante que desvíe la atención del alumno.

Una vez practicada y comprendida la combinación de articulaciones en este material tan escueto, la idea es servirnos de la vivencia/experiencia y poder trasladarla a situaciones musicales más complejas.

2. DOMINIO TÉCNICO. Centraremos el trabajo técnico sobre la escala pentatónica Mayor de Eb y sobre los acordes de nuestra armonización. Los puntos a tratar siguen siendo los mismos: combinación de digitaciones, registros extremos: emisión y control de las posiciones, etc. El tipo de ejercicios y la dinámica de las clases serán similares al Proyecto I: trabajo a partir de la repetición de mis propuestas, improvisación de motivos y pequeñas frases que pongan en contexto los ejercicios técnicos.

a) La escala. Los ejemplos dados son solo una muestra sintética de todo lo realizado y que fue surgiendo según las necesidades del momento. En general utilizamos en todos los ejercicios el compás de 6/8 porque es el ritmo de la canción. Tomamos la escala como excusa para trabajar: floreos, el registro sobreagudo, las combinaciones con el meñique izquierdo y secuencias de patrones melódicos.

Floreos. Puesto que en la melodía aparece el floreo, una de nuestras primeras prácticas sobre la escala será aplicar este embellecimiento a cada nota. Subimos la escala todos juntos a unísono y desciende un alumno solo, con una pequeña improvisación libre que contenga también el elemento que estamos tratando.



Observamos que los floreos se hacen dentro de las notas de la escala pentatónica, es decir no se usan ni el Lab ni el Re, que pertenecerían a la escala diatónica.

Registro sobreagudo. Se sigue el ejercicio hasta el registro sobreagudo que ahora ampliamos hasta el Fa'''. Las dificultades que aparecen nos obligan a parar y repetir cuidadosamente las posiciones para asegurarnos de que sean correctas. Yo propongo y los alumnos repiten:

Alumnos

Alumnos

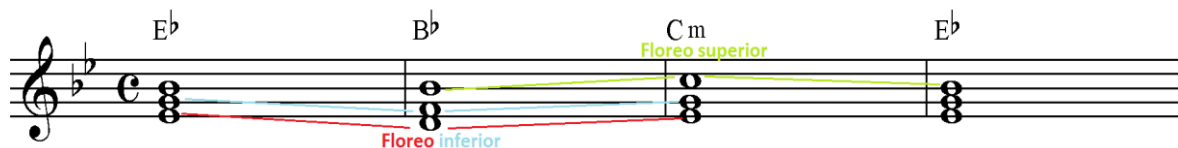
Alumnos

Los ritmos y las articulaciones varían en cada propuesta si hay que repetir los motivos. Es decir, cuando se ha conseguido hacer bien una vez, en la siguiente repetición cambiamos algún elemento, obligando a prestar una atención continuada al ejercicio para no caer en la rutina. La variación se pide a algún alumno o bien la vuelvo a proponer yo, dependiendo de la situación.

Combinación de digitaciones para el meñique izquierdo. Con el floreo inferior nos aparece otra vez el juego de llaves sobre el meñique de la mano izquierda, por lo que aprovechamos la ocasión para practicar, repitiendo en bucle, algunas combinaciones que incluyan la digitación Mib₂ combinada con el Sib en el registro grave. Uno de los múltiples ejemplos puede ser:

La emisión de las notas en este registro es también un reto. En principio se practica todo ligado para facilitar la ejecución. Luego vemos cómo aumenta la dificultad

Los hacemos sonar al piano primero y luego con los oboes repartiendo las voces. Observamos el movimiento que realiza cada una de las voces y vemos que son floreos:



Creamos un pequeño ejercicio técnico desplegando los acordes enlazados.



Si queremos que nuestra melodía sea completamente pentatónica, evitaremos usar el Fa que no es propio de esta escala. El resultado podría ser:



Los alumnos comprueban que inventando un solo motivo y enlazándolo con otros acordes consiguen fácilmente hacer frases con una cierta coherencia musical.

Improvisaciones. Seguimos el ejercicio haciendo una rueda de improvisaciones con el acompañamiento del Band in a Box. Cada alumno intenta una frase de cuatro compases enlazando el motivo.

Las dificultades que encontramos son los enlaces, no acaban de tener claras las notas de los acordes y mucho menos hacia dónde va cada voz. Facilitamos la tarea escribiendo los acordes enlazados en el pentagrama.

Hay que seguir trabajando con los acordes hasta llegar a tener cierta soltura para hacerlo sin la guía del pentagrama. Es cierto que es necesario saber las notas que entran en cada compás, pero dejarse llevar por el oído es también un buen entrenamiento que acabamos practicando después de haber hecho varias rondas sobre la misma armonía.

Quitamos entonces la ayuda de la partitura y probamos a tocar los motivos enlazados. Siempre con el apoyo del acompañamiento del Band in a Box sonando en el ordenador; así el ejercicio forma parte del adiestramiento auditivo. Ya dice Aebersold (2000, p. 3) que: “cuanto antes entrenes tus oídos a discernir, antes te ayudarán ellos a hacer música”.

Al principio los cambios de armonía cuestan de hacer, hay muchas cosas que pensar y que escuchar al mismo tiempo -con una partitura delante no se tienen estos problemas-. Sin embargo, tal como afirma Guilbaut (2009), el escuchar la línea del bajo ayuda a los alumnos a percibir los cambios de acordes y a desarrollar el sentido de ritmo armónico. Todos los alumnos del grupo tienen buen oído y acaban “entrando” en la armonía, siendo capaces de hacer motivos sencillos enlazados.

11.2.2.3 Trabajo específico de Música de Cámara.

Así mismo en este apartado también continuaremos con el trabajo que comenzamos en el Proyecto I. Nos centramos especialmente sobre: 1. Afinación; 2. Trabajo musical.

1. AFINACIÓN. Dadas las características de nuestra pieza, la afinación va a ser el objetivo más destacado a trabajar. Necesaria ya desde el primer momento de la preparación técnica puesto que la mayor parte de los ejercicios empiezan con todos los oboes tocando a unísono.

Respecto a la evolución en este aspecto de los alumnos durante el proceso, hay que decir que ha sido con altibajos; la calidad sonora y el empaste del grupo dependía un poco del contexto de la clase. Era mejor cuando habíamos realizado un calentamiento previo a conciencia. Pese a que en general los alumnos han mostrado predisposición en la clase durante todo el curso, no siempre las condiciones propiciaban el mismo clima de trabajo. Los retrasos, las llegadas escalonadas al aula o las faltas de asistencia, en ocasiones, no permitían la preparación adecuada y el resultado sonoro acababa resintiéndose.

Especialmente significativa fue una grabación en vídeo que se realizó cuando ya se suponía que todo debería ir bien porque se había trabajado durante varias sesiones.

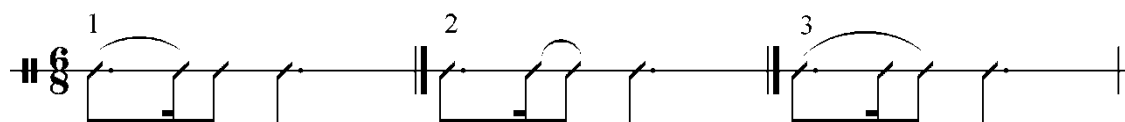
Por las circunstancias que se dieron ese día tuvimos que grabar apresuradamente, sin hacer la habitual puesta a punto, con lo cual el resultado dejó bastante que desear. Durante la sesión siguiente vimos el vídeo y los comentarios fueron unánimes: *Sabía que había salido mal, pero no pensaba que tanto*, comenta una alumna, a lo que otra le responde con cara de apuro: *Que sí, que sí. Yo lo sabía*.

Realmente se sentían agobiados de oírse en semejantes condiciones. Me pareció importante que pudiéramos aprender de lo que había pasado, así que reflexionamos porqué sonó así: habían llegado tarde a la clase; no hubo tiempo de calentar ni de concentrarnos previamente en el sonido; no hicimos los ejercicios de afinación que solíamos hacer para empezar; había habido dos semanas de vacaciones antes de la clase de la grabación y parecía que no quedaba nada del buen trabajo que teníamos hecho; sus cañas empezaban a estar viejas y no habían aprovechado el tiempo preparando otras nuevas.

La conclusión a la que llegaron fue que no se podían confiar. La preparación y la predisposición para enfrentarnos a una partitura son tan importantes como el haberla estudiado. Todo ello dejó huella el día de nuestro concierto: llegaron con suficiente antelación, los vi calentar con sus ejercicios a unísono y preocuparse por el estado de sus cañas, sin yo haber dicho nada al respecto.

2. TRABAJO MUSICAL. Con este material tan sencillo el trabajo de interpretación se reduce al realizado a nivel de la articulación. (Ver apartado: Punto de articulación sobre el aire.)

Las melodías que habían escrito tenían sus propuestas de articulación para las dos frases. Sin embargo, en la frase **b** no acababa de quedar claro qué se pretendía. Nos ofrecía varias opciones de interpretación y se acabó debatiendo para elegir la mejor de todas. Veamos las tres posibilidades que se contemplaban:



Después de escuchar atentamente el efecto que se consigue con cada una de ellas, los alumnos dan razones y acaban eligiendo el modelo número 2. Argumentan que es la

que más se parece a la articulación de la frase *a*, y que si lo que se busca es repetir ideas para dar coherencia, esta es la más apropiada. Trabajamos el tipo de fraseo que nos ofrece esta articulación, como se hizo con la frase *a*.



El impulso sobre el aire viene en las notas que llevan la sílaba TAM, mientras que la nota con la flecha se toca más sostenida, de manera que nos conduzca al siguiente impulso. Respecto a las dinámicas: pretendemos conseguir un efecto en piano para el primer coro, forte para el segundo y piano otra vez para el tercero. El acompañamiento de ordenador no nos permite más sutilezas, con lo cual pasamos un poco por alto este aspecto.

El estreno de la pieza se hace junto con la otra melodía que comprende el Proyecto Pentatónico.

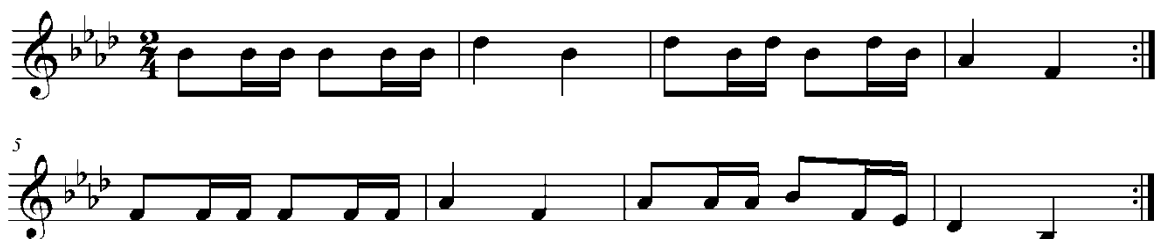
11.2.3 “DE ALLACITO”.

11.2.3.1 *Proceso de creación de la pieza.*

Dimos los siguientes pasos referentes a los apartados: a) Melodía original. Escala; b) Ritmo; c) Análisis; d) Creación de melodías; e) Armonía; f) Armonización de las melodías; g) Segunda voz original; h) Creación de una segunda voz; i) Instrumentación; j) Estructura.

a) Melodía original. Escala. Toda melodía nueva empieza con la rutina de aprenderla de oído, así que los alumnos ya saben lo que deben hacer: van probando con sus oboes hasta encontrar las notas correctas. Les cuesta decidirse a empezar, escuchan la melodía cantada y el timbre les despista un poco. Ayudo tocando con el oboe algunas notas, escuchar el mismo timbre instrumental les facilita la tarea.

La melodía “De Allacito” queda como sigue:



La melodía está escrita a partir de la escala pentatónica menor de Bb. Y su escala:



Es una tonalidad difícil de manejar, por eso mismo la utilizaremos para desarrollar el trabajo técnico con el oboe; aunque en el momento de montar la pieza de forma definitiva, la trasportaremos a la tonalidad de A menor por cuestiones de instrumentación que luego se verán.

Probamos el transporte de la melodía a Am, lo hacen con bastante facilidad. Este tipo de ejercicio consistente en pasar una melodía por diferentes tonalidades es recomendado por Aebersold (2000, p. 5) que afirma que:

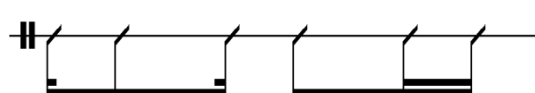
[...] *Es una excelente forma de hacer que la mente y los dedos trabajen juntos para producir los sonidos que estás oyendo en tu cabeza. Acorta la distancia entre la mente y los dedos.*

b) Ritmo. Las dos versiones escuchadas tienen en común la base rítmica. Esta pieza es una danza tradicional argentina llamada carnavalito cuyo patrón característico es:



Los alumnos tardan en identificarlo porque en las melodías de las versiones está un poco variado, aunque los instrumentos que hacen el acompañamiento rítmico lo mantienen. Aprovechamos para continuar con el entrenamiento auditivo y la relación de los conocimientos: los alumnos son capaces de imitar los ritmos percutiendo, pero debemos ir más allá en su comprensión, además hay que saber transcribirlos.

La versión vocal que tomamos como modelo por ser más sencilla, plantea el reto de identificar la síncopa en que la cantante transforma el primer tiempo del compás, enriqueciendo el ritmo original de esta forma:



Con la excusa de las variaciones que estamos escuchando organizamos una rueda de improvisaciones rítmicas donde cada alumno inventará durante dos compases mientras el resto percute el patrón original. Una vez se ha afianzado el ejercicio, introducimos imitaciones:

The image contains two musical diagrams. The first diagram has two staves. The top staff is labeled 'Variación de un alumno' and shows a rhythmic pattern of eighth notes with stems and flags, followed by a quarter rest and a half rest. The bottom staff is labeled 'Patrón base' and shows a rhythmic pattern of eighth notes with stems and flags, followed by a quarter rest and a half rest. The second diagram also has two staves. The top staff is labeled 'Variación' and shows a rhythmic pattern of eighth notes with stems and flags, followed by a quarter rest and a half rest. The bottom staff is labeled 'Base' and shows a rhythmic pattern of eighth notes with stems and flags, followed by a quarter rest and a half rest. The word 'etc...' is written to the right of the second diagram.

Esta idea de las imitaciones rítmicas la utilizaremos en nuestra partitura final. Como en la pieza el ritmo es un elemento constitutivo muy importante, decidimos pedir la colaboración de un alumno de percusión para encargarse de esa parte. Al final estas imitaciones las utilizaremos como introducción del tema, el alumno con el set de percusión propone un motivo y los alumnos lo imitan percutiendo con palillos chinos. (Ver partitura general en ANEXO V)

c) Análisis. Igual que hicimos con “The Skye Boat Song” la melodía original servirá de modelo para que los alumnos escriban las suyas. Analizamos para comprender mejor los elementos musicales que más tarde tendremos que manipular.

En este punto del proceso aún no disponemos de la armonización. Esta vez se pretende que los alumnos realicen la suya, esto será un poco más adelante. Con lo cual el análisis no se hace respecto a la armonía.

La forma de la pieza es: dos frases de cuatro compases que se repiten con la estructura *aabb*. Todas las notas de la melodía son propias de la escala pentatónica.

Propongo una síntesis de las notas en su estructura más sencilla. Los alumnos no tienen dificultad en encontrar el esqueleto melódico:

Oboe

5

O incluso más esquemáticamente:

Oboe

5

Observamos que la esencia de la canción permanece reconocible.

Al igual que habíamos hecho con el ritmo, proponemos una ronda donde cada alumno enriquecerá esta síntesis realizando variaciones melódicas. Las improvisaciones serán una primera manipulación que nos sirve para familiarizarnos con el material y que, además, pueden servir de punto de partida para la creación de las melodías propias.

d) Creación de las melodías. La información que nos ha proporcionado el análisis y las pruebas con las improvisaciones nos ayudan a realizar la tarea siguiente: escribir las melodías de nuestra propia versión de la pieza. Los alumnos vuelven a trabajar por parejas. Deben inventar:

- Dos frases de cuatro compases cada una y estructura ***aabb***.
- Manteniendo el ritmo de la pieza original. Una vez más acotamos este campo para facilitar el proceso.
- Utilizando las notas de la escala pentatónica menor de Bb.
- Esta vez no escribimos en función de ninguna estructura armónica porque aún no hay nada armonizado, esa tarea vendrá después.

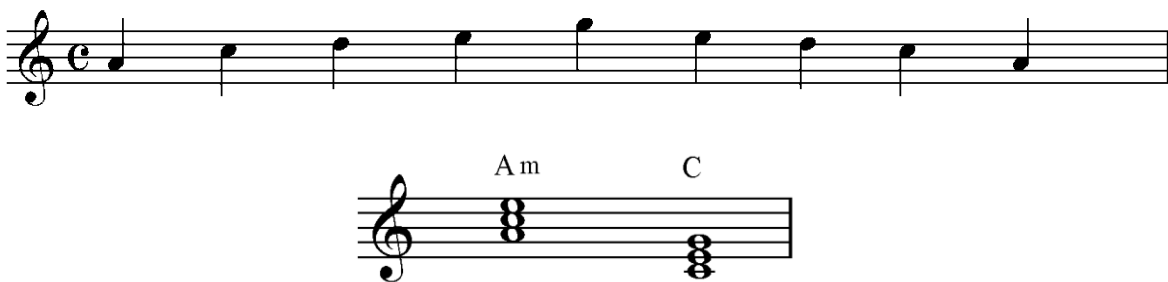
En general trabajan rápido, especialmente la pareja que he visto más implicada durante todo el curso. Proponen multitud de ideas que enseguida prueban con el oboe, muestran decisión y criterio para elegir si se quedan con lo que han escrito o lo

modifican. La otra pareja de alumnos es más indecisa; uno de sus componentes ha mostrado un perfil más bien bajo durante las clases, aunque ha participado haciendo bien las actividades. Le costaba intervenir proponiendo ideas y dando opiniones; su carácter es reservado y más bien tímido.

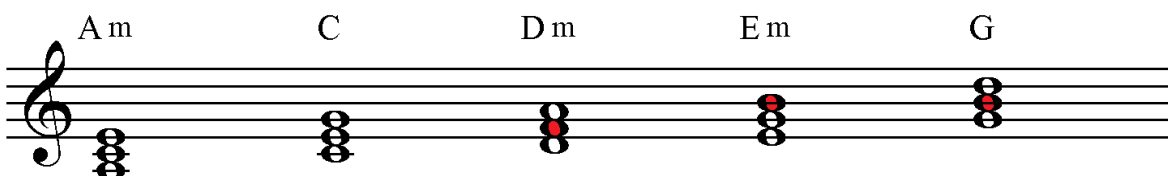
Una vez tenemos las melodías las intercambian, cada grupo interpreta la partitura de la otra pareja. Aquí se ven los errores de escritura: *No queríamos escribir eso.* Los malentendidos en la interpretación y la crítica: *Has cambiado la articulación que hemos puesto.* O las opiniones sobre el fraseo: *Esas notas son un poco más cortas.*

Por último, como la tonalidad definitiva va a ser A menor, los alumnos transportan las frases y las vuelven a escribir en la nueva tonalidad. (Ver partituras iniciales de los alumnos en ANEXO IV)

e) **Armonía.** El avance principal en este punto del proyecto va a ser la armonización tanto de la melodía original como de las escritas por los alumnos. Aunque sea una pieza pentatónica la vamos a armonizar diatónicamente, es decir usando los acordes formados en la escala diatónica homónima, es decir en A menor natural -recordemos que esta va a ser la tonalidad definitiva de nuestra obra-. Primero buscamos las tríadas que se forman en la escala pentatónica de A menor:



Con una armonización diatónica podemos construir una tríada sobre cada una nota de la escala pentatónica, aunque para ello utilicemos las notas Fa y Si que no le son propias. Es decir, dispondremos de todos estos acordes:



la sonoridad de la tríada Mayor de F les parecía que quedaba *súper bonito* poder elegir un acorde Mayor entre tanto acorde menor, una de las alumnas mostraba su sorpresa de que esto pudiera ser así.

En el transcurso de la actividad veo a los alumnos ansiosos de probar posibilidades; escuchan atentos; emiten juicios estéticos a partir de lo que están escuchando; debaten las opciones y se organizan para probar todos juntos el resultado. Aparecen dudas respecto a la escritura y la ejecución al piano de los acordes, no obstante, las van solucionando porque tienen un objetivo que cumplir y lo quieren hacer.

Cuando tenemos las dos melodías armonizadas probamos la sonoridad montando un pequeño trío donde: un alumno tocará al piano los bajos; otro alumno tocará la melodía principal con el oboe y el tercer alumno hará una segunda voz sencilla eligiendo una nota real del acorde distinta de la fundamental, que ya suena en el piano. Se muestran sorprendidos y satisfechos del resultado.

La interpretación de este pequeño trío improvisado nos da la oportunidad de completar la actividad incluyendo el trabajo camerístico. Organizamos los gestos y las respiraciones de las entradas; ajustamos las dinámicas de las voces -el alumno que se encarga de los bajos le pone un exceso de entusiasmo-; recordamos articulación y fraseo de la melodía principal -una vez más hemos de trabajar el TAM-.

g) Segunda voz original. Volvemos a escuchar el audio de nuestra versión de referencia y observamos que, acompañando la melodía principal cantada, suena una segunda voz con algún tipo de flauta. Como no es complicada la sacamos también de oído. Recordamos que el tono en el que suena esta versión es pentatónica menor de Bb. Los alumnos escuchan y tocan la segunda voz en este tono, pero, una vez la hemos aprendido, la transportan al tono en el que se ha decidido trabajar: A menor.

Por conversaciones que he tenido con compañeros profesores de Lenguaje Musical, el transporte es una de las partes teóricas en la que más suelen fallar los alumnos. Con este ejercicio práctico, hecho desde la audición, tengo que decir que no he observado el mínimo de los problemas para que los alumnos, además de hacerlo, entiendan su utilidad.

Una vez la pueden tocar con los oboes les facilito las partituras, escritas ya en A menor y con las dos voces. A partir de ellas procedemos a la armonización de la melodía original. Trabajamos con más rapidez que en la armonización de sus frases puesto que ahora hay menos opciones. Les hago notar que la existencia de otra voz condiciona la elección de los acordes, de hecho, lo que estamos haciendo es descubrir la armonía que pensó el autor de esta versión. La pieza original con su armonización queda así:

The musical score consists of two systems of two staves each. The first system contains four measures. Above the staves, the chords are labeled as Am, F, Am, and C. The second system starts at measure 5 and contains five measures. Above the staves, the chords are labeled as C, Em, Em, Am, and Am. The notation includes treble clefs, a 2/4 time signature, and various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes.

Probamos la sonoridad del conjunto repartiendo las voces y tocando los bajos y los acordes al piano.

h) Creación de una segunda voz. Lo siguiente será escribir una segunda voz en sus melodías de acuerdo con las armonizaciones que han hecho. Se vuelven a sentar juntos al piano y repartimos las tareas: unos prueban, otros tocan los acordes y los bajos, otros la primera voz, todos opinan y hacen propuestas. Conforme aumentan los elementos parece que la desorganización es mayor, pero al final conseguimos escribir las segundas voces de las melodías principales.

El resultado del trabajo son dos versiones de la melodía “De Allacito”, escrita para dos oboes y que probamos a acompañar al piano con los bajos de la armonización. (Ver partituras de dúos en ANEXO VI)

i) Instrumentación. Con todo el material que vamos teniendo es momento de empezar a plantear con qué timbres queremos que suene, lo que condicionará la instrumentación que elijamos. No podemos perder de vista que esta es una pieza del folklore andino; si queremos recrear esa sonoridad debemos utilizar instrumentos que le sean propios y que, además, estén a nuestro alcance.

El primero que sale a relucir es la flauta de pico; a ella le vamos a dar el máximo protagonismo encomendándole interpretar el tema original. El oboe debe aparecer indiscutiblemente, y se encargará de las versiones de la melodía escritas por los alumnos. Como instrumento armónico descartamos utilizar el piano, nos ha sido muy útil para la elaboración de las frases y su armonización, pero no nos da el ambiente sonoro que buscamos. Optamos por un xilófono y un metalófono Orff que tenemos en el aula. Recordemos que la parte rítmica la encomendamos a un alumno de percusión que aporta un set con dos congas, un cajón y un plato suspendido. En el último momento añadimos un palo de agua que nos da el ambiente apropiado para finalizar la pieza.

El uso de la flauta de pico y el instrumental Orff justifica el transporte de tonalidad. El Bb menor que escuchábamos en el audio resulta una armadura en extremo complicada para que los alumnos la toquen con la flauta. Mientras que para las láminas, mejor utilizar las notas naturales, no son instrumentos de gran calidad y su afinación no es todo lo justa que se desearía.

j) Estructura. Repasemos el material disponible hasta el momento:

Una introducción de diálogo rítmico.

La melodía original de “De Allacito” que interpretará la flauta de pico.

Dos versiones realizadas por los alumnos, con una primera y una segunda voces.

Se interpretarán a modo de dúo de oboes.

El acompañamiento armónico sonará en el instrumental Orff, que percutirán los bajos.

Un alumno de percusión sostendrá la base rítmica característica del carnalito con el cajón. Sugiere enriquecer el conjunto con un ritmo de cumbia, añadiendo unas congas y un plato suspendido.

La forma final que adoptó la pieza fue evolucionando prácticamente hasta el día del concierto. Estaba claro que la parte central serían los dos dúos de oboes, cada pareja tocará el suyo, mientras que la otra pareja hace los bajos con las láminas. Se decide que la melodía original con la flauta de pico aparecería al principio y al final de la pieza.

La forma de terminar nos costó un poco más de encontrar. Fue cuestión de ir probando cosas durante los ensayos y ver que, con los instrumentos que disponíamos, el final no podía ser “apoteósico” como lo había sido en el Proyecto I. Había que terminar la pieza muy suavemente, e incluso con algún efecto sonoro que nos evocara la naturaleza. Fue ahí donde incluimos el palo de agua.

Por otra parte, los movimientos provocados por todos los cambios de instrumento que los alumnos debían hacer fueron objeto de trabajo (ver apartado Trabajo de Música de Cámara). Ver en ANEXO V la partitura final de la pieza.

11.2.3.2 Trabajo técnico específico.

Las sesiones que nos quedan hasta el día de la audición son realmente pocas. Hemos invertido bastante tiempo en las actividades de armonización y escritura, además los alumnos van a tener que tocar instrumentos diferentes con los que necesitan familiarizarse. Todo ello ha hecho que el trabajo específico con el oboe no haya sido tan exhaustivo en esta parte final del curso. Si bien, las bases están sentadas, los objetivos definidos y la forma de proceder entendida. Debe ser el momento de recoger algún fruto.

Resultados. Paso a relatar una serie de resultados que fueron significativos en su momento puesto que así los recogí en el diario de las clases. Esto no quiere decir, por desgracia, que sean definitivos; un día se puede apreciar un cierto dominio sobre algún aspecto técnico concreto y días más tarde o en el momento de la audición, no conseguir el mismo resultado. Son los desafíos que plantea el aprendizaje de un instrumento musical. Es un camino largo que se ha de recorrer con paciencia, pero, sobre todo, con constancia. Y es así, con constancia, como se ha querido tratar el apartado técnico, focalizando especialmente el trabajo hacia los puntos débiles que tenían mis alumnos, englobados en los dos grandes apartados mencionados anteriormente:

1. Control de la columna de aire. Aquí destacaremos: a) Producción del sonido; b) Dirección del sonido.
2. Control de la digitación.

1. CONTROL DE LA COLUMNA DE AIRE. Siendo la columna de aire la generadora del sonido en los instrumentos de viento se entiende que tener buen control sobre esta y los elementos que interactúan con ella, será una garantía para el dominio del oboe. Observamos dicho control sobre dos puntos: a) Producción del sonido; b) Dirección del sonido.

a) Producción del sonido. Los elementos que entran en juego para hacer sonar el oboe son: la respiración, la embocadura y, como elemento externo, pero sumamente condicionante, la caña. Puestos juntos a funcionar conseguimos la emisión del sonido, cuya facilidad en ocasiones varía en función del registro en que nos encontremos.

En el transcurso de los dos proyectos se ha hecho especial hincapié sobre el registro grave, no encontrando una mejoría significativa en las dificultades que tienen los alumnos para su emisión. Los problemas son diversos y, en algún caso personalizados -tensión excesiva que provoca un bloqueo de la posición corporal y afecta a la fluidez del aire y del sonido-.

También ha sido una actitud generalizada la poca atención que prestan los alumnos a la fabricación de sus cañas; no las reponen con la suficiente asiduidad y se habitúan a tocar con un material viejo que les da más problemas de los que deberían tener.

Más allá de esta consideración, un curso escolar es un período demasiado breve para observar resultados en este aspecto, máxime cuando el estudio individual es escaso. No obstante, considero que el mayor logro ha sido haber encontrado la manera de poder trabajar en clase de forma acotada, directa y siempre con una finalidad musical -las rondas de improvisaciones- cualesquiera de los problemas técnicos que iban surgiendo y en concreto este de la producción del sonido en los registros extremos del instrumento.

b) Dirección del sonido. Una vez hemos emitido el sonido hay que hacer que se dirija hacia algún punto álgido, es lo que llamamos el fraseo musical. En el nivel en que están

mis alumnos todos saben ver hacia dónde se dirige la música, cuales son las notas importantes o dónde hay que relajar la intensidad; otra cosa diferente es que lo hagan.

El mayor problema lo tienen a la hora de imprimir la velocidad suficiente al aire para generar picos de mayor o menor intensidad. Esto es necesario para provocar los contrastes sonoros y el avance de la frase musical. Aquí, además de saber cómo hacerlo, lo más importante es tener una voluntad para hacerlo o, más bien tener un motivo expresivo para hacerlo. El motivo en este caso era defender un material suyo, que habían trabajado desde sus inicios y que conocen desde su germen. La sencillez de sus melodías, lejos de ser un problema, nos ha ayudado a concentrar la atención sobre el fraseo.

Requiere mención especial el apartado de la articulación como elemento indiscutible que nos ayuda a modelar el aire para explicar la idea musical. Mucha ha sido la insistencia sobre este aspecto a lo largo del curso y sí que podemos decir que se observa una mejoría clara y continuada en dos de los cuatro alumnos; en los otros dos hay altibajos provocados por otros problemas colaterales que impiden una evolución más rápida.

2. CONTROL DE LA DIGITACIÓN. La segunda parte de nuestros objetivos técnicos se centra en la digitación. Afianzar las posiciones difíciles del registro sobreagudo y conseguir limpieza en la ejecución de pasajes con combinaciones complicadas han sido nuestros focos de atención. Es cierto que no todo el trabajo que se hacía al respecto tenía su reflejo en la partitura final, se practicaban combinaciones y pasajes más difíciles que lo que luego había que tocar. Esto nos ha permitido también trabajar con una cierta holgura que ha ayudado a aumentar la confianza y a relajar la tensión en el momento de la interpretación en público.

El trabajo en este campo fue un poco más intenso en el Proyecto I. Sus solos presentaban ciertas dificultades de ejecución e interpretación mayores que en el resto de partituras del Proyecto II, donde, por el contrario, la atención estaba más centrada en la armonía, su comprensión, pero especialmente su manipulación práctica.

Hay que resaltar que ha dado muy buenos resultados, a nivel de la motivación, el hecho de presentar los pasajes técnicos no solo como un reto de habilidad digital, sino

también como un desafío intelectual en forma de juego de lógica -recordar los ejercicios sobre las secuencias sobre las escalas, el desarrollo de acordes o el enlace de motivos-.

Los avances son mucho más lentos si no hay una práctica continuada dentro de la rutina de estudio individual y esto no estoy en condición de afirmar que se esté produciendo. Esta forma de practicar la técnica necesita de una guía muy clara; recordemos que toda sesión empezaba con la imitación de mis propuestas, que yo orientaba siempre hacia los puntos de dificultad. Para seguir esta dinámica es preciso una madurez y una autonomía en el estudio que, sin duda, mis alumnos aún no tienen. Por otra parte, lo importante está en que conozcan otro camino que les puede resultar intelectualmente más motivador y creativo que los habituales libros de ejercicios, también efectivos sin duda alguna.

Respecto a la batalla librada en las notas sobreagudas, voy a considerar como una victoria el haber conseguido que, en el transcurso de las improvisaciones, algunos alumnos tuvieran la tendencia de ir hacia ese registro. No siempre los intentos tenían un final exitoso pero considerando que el primer paso para aprender algo ha de ser querer hacerlo, el hecho de ver que los alumnos tenían voluntad de abordar una zona particularmente espinosa en el aprendizaje del oboe me hace pensar que el esfuerzo ha valido la pena.

11.2.3.3 Trabajo específico de Música de Cámara.

Por otra parte, esta pieza sí nos ha dado la oportunidad de profundizar en el trabajo de ensamblaje del grupo, pudiendo realizar un trabajo más exhaustivo a nivel de los siguientes apartados: a) Escucha armónica; b) Ajustes rítmicos; c) Gestualidad; d) Afinación.

a) Escucha armónica. La multitud de combinaciones instrumentales que realizamos durante el proceso ha hecho que los alumnos tuvieran que poner en práctica, desde diversos puntos de vista, habilidades específicas contempladas en la asignatura de Música de Cámara. Recordemos que, antes de tener la partitura completa, probábamos el material que íbamos terminando organizando pequeños tríos donde los alumnos alternaban los papeles: bien sentados al piano haciendo el acompañamiento armónico, bien con el oboe en la parte principal o con la segunda voz.

En cada uno de los papeles la función musical es diferente y el haber podido pasar por todos, sin duda ha enriquecido la visión y la experiencia musical. Desde el piano se ha reforzado la sensación armónica y la audición polifónica; actuar como instrumento acompañante requiere saber adaptarse en sonoridad y dinámica al resto del grupo. En el papel del oboe principal se tiene la misión de elegir el tempo, marcar las entradas y los finales, pero sobretodo la responsabilidad de ejecutar la melodía de forma expresiva y musical. Mientras que el oboe en la segunda voz, además de adecuarse en tempo y afinación, despliega también una audición armónica, sobretodo porque, cuando se probaron los tríos, el alumno improvisó esta voz eligiendo las notas reales de los acordes que se acababan de armonizar (Ver apartado Armonización de melodías).

Apelo una vez más a la sencillez del material que nos ha permitido realizar todos estos intercambios, impensables con una pieza del repertorio habitual de la asignatura que, en el caso de que los alumnos decidan orientar sus pasos hacia la música, sin duda van a tener oportunidad de estudiar.

b) Ajustes rítmicos. Una vez se tuvo completo el material, los ensayos se dedicaron al ajuste musical de todos los elementos. Aquí los alumnos también iban pasando por diferentes instrumentos: flauta dulce, percusión y oboe. Cada uno de ellos requería un tipo de habilidad y, en suma, mucha atención al conjunto para que los cambios no provocaran distorsiones en la ejecución.

Este trabajo se intensificó en una sesión extra de ensayo, durante una mañana previa al concierto final. Fue el único momento que tuvimos para juntarnos con el percusionista y acabar de organizar la pieza. En este momento todos vimos efectivamente que el trabajo que habíamos imaginado empezaba a funcionar. La percusión actuaba de hilo conductor que unificaba el conjunto; fue muy curioso observar la atención y la actitud con la que trabajaron los alumnos durante la sesión.

Resultó una experiencia muy enriquecedora para todos. Los alumnos tuvieron que afinar sus oídos hacia unos instrumentos con los que no están habituados a tocar y adaptarse a la exactitud rítmica que imponía la percusión. Sus entradas, ahora, debían estar acopladas al ritmo y tenían que hacerlas conscientes de ello. No tardaron en hacerlo bien, se dieron cuenta que había que escuchar activamente lo que sucedía a su

alrededor. La dificultad de la pieza estaba en permanecer atento a lo que había que hacer con todos los instrumentos más que a la interpretación del dúo de oboes.

c) Gestualidad. El movimiento, la actitud corporal y las miradas cómplices entre los miembros del grupo fueron los puntos que debíamos volver a tratar. Recordamos el trabajo realizado durante los ensayos del Proyecto I. Esta vez costó menos y la diferencia entre los primeros momentos del ensayo y el día del concierto son manifiestos.

Durante la interpretación hay mucho movimiento de los alumnos. Se trabajó para que los desplazamientos se hicieran de forma tranquila y ordenada, para no desviar la atención del público.

Hacia el final de la pieza los instrumentos van dejando de sonar poco a poco, pero aún hay sonido que recrea un cierto ambiente. La actitud corporal del alumno que no toca debe ayudar a mantener estas vibraciones; tiene que permanecer en una posición de atención tranquila. Aquí la tendencia de algunos alumnos era a relajarse y “salirse” de la música cuando acababan su intervención, o a quedarse mirando al compañero como si fueran público -actitud desde “fuera” de la música-. Simplemente visualizando el vídeo del ensayo se comprendió de inmediato que esa actitud no era nada apropiada. Durante el concierto se observa cómo algunos alumnos en particular se esfuerzan por recordar y hacer bien esta parte de su “interpretación”.

Otra parte a tratar son las miradas que, a algunos sujetos del grupo, tanto intimidan. Los cambios de instrumento obligan a mantener el contacto visual con los compañeros, por la razón tan obvia de comprobar si está preparado y se puede seguir con la interpretación. En el vídeo del concierto se comprueba que todo este intercambio se realiza de forma natural; como en realidad debe ser pero que al principio de curso no resultaba tan evidente. Tras la mirada de preparación viene el gesto de la entrada que también ha ganado en naturalidad.

d) Afinación. Mencionamos este apartado eterno simplemente para resaltar que, la experiencia que tuvimos con la grabación de una sesión de clase -y que fue un tanto desastrosa en lo que respecta a la afinación- resultó útil. Momentos antes del concierto los alumnos se estaban preparando, de forma autónoma, con sus ejercicios de unísonos

y notas largas. En cursos anteriores nunca había observado este comportamiento tan maduro en ninguno de los cuatro miembros del grupo.

11.2.4 Estreno.

El viernes 19 de junio de 2015 hacemos el estreno de las dos piezas pentatónicas. Nuestra versión de “De Allacito” sirvió de introducción al concierto, recibiendo al público con unos diálogos de percusión y “The Skye Boat Song” se interpretó en el intermedio, distribuyendo a los alumnos entre los asistentes con el ánimo de crear un efecto estéreo.

Hay que resaltar que la expectación que tenían los alumnos respecto a este estreno fue distinta a la experimentada en el primer proyecto. El tipo de trabajo realizado era distinto, más técnico/armónico y no tan teatral, también el producto final fue diferente. De hecho, queda recogido en mi diario de campo que, hasta que no se hizo el ensayo general, los alumnos no acabaron de ver la viabilidad del proyecto -no estaban convencidos de que aquello pudiera quedar bien-.

El estreno resulta un tanto estresante porque el percusionista que colabora con nosotros llega muy apurado de tiempo y no se ha podido hacer un ensayo previo. Aunque todos saben bien lo que tienen que hacer y lo llevan a cabo con tranquilidad y dominio.

Los fallos más visibles se producen en las interpretaciones al oboe -falla algún ataque, la articulación queda un poco blanda, se cortan algunos sonidos en el registro grave-. Precisamente son puntos que se han trabajado intensamente durante todo el curso, tanto en la clase de Música de Cámara como en la clase individual de oboe. En general se observan algunos avances en todos estos puntos, sin embargo, el rendimiento de todos los alumnos suele bajar con la presión del público.

La fecha en la que nos encontramos -prácticamente el final del curso- no me permite hacer la sesión de reflexión y el visionado posterior del concierto, como hicimos con el primer proyecto. Los alumnos tienen exámenes, viajes y otras obligaciones externas que me hacen dar por finalizada la actividad con el mismo concierto. Con lo cual no tenemos datos que nos indiquen el grado de satisfacción

alcanzado con la realización de este proyecto, ni las opiniones tuyas sobre la actuación. No obstante, quiero resaltar una observación: por primera vez, entre el público veo que, además de los familiares, los alumnos han convocado a algunos de sus amigos. No suele ser habitual este detalle, es más algún alumno ha confesado que nunca avisaba a nadie para que fuera a verle a un concierto, porque no le gustaba. Encuentro revelador este cambio de actitud, tal vez es la primera vez que el alumno se sentía lo suficientemente contento y convencido de su interpretación como para desear compartirla con gente importante para él.

TERCER MOVIMIENTO (Continuación)

12. Observación de la Acción Estratégica I.
 - 12.1. Diario de clase del proyecto creativo I. Resultados.
 - 12.2. Sesión posterior al estreno.
 - 12.3. Entrevistas. Resultados.
 - 12.4. Diario de clase del proyecto creativo II. Resultados.
13. Reflexión sobre los resultados.
 - 13.1. Reflexión sobre mi práctica. Cómo ha cambiado.
 - 13.2. Reflexión sobre los estudiantes. Qué han aprendido.
 - 13.3. Reflexión sobre *el después*.

RESUMEN. Seguidamente exponemos los datos obtenidos como resultado de la observación del proceso. Hemos recopilado toda la información mediante un diario de clase redactado minuciosamente al día siguiente de cada una de las sesiones y con el apoyo de una grabación de audio y, en algunas ocasiones, de vídeo. La fecha de realización y las características del proyecto creativo I permitió llevar a cabo, además, otras acciones como: pasar una encuesta a los alumnos participantes, realizar una sesión de discusión posterior al concierto y varias entrevistas a distintos colaboradores. Por otra parte, del proyecto creativo II recogemos el diario de clase y la observación del día del estreno.

De todos estos datos se extraen unos resultados que nos llevan a una reflexión, sobre mi propia práctica y los cambios producidos en ella. Sobre los estudiantes, lo que creen que han aprendido y lo que se observa en ellos. Ambas cosas nos conducen a un cuestionamiento de los resultados a largo plazo.

12 Observación de la Acción Estratégica I.

La Investigación Acción prevé una mejora de la práctica educativa, esa fue una de las principales bazas a la hora de seleccionar esta modalidad. Por su parte, la información obtenida nos permite identificar pruebas que determinen si la mejora ha tenido lugar o no. Para ello hemos utilizado una serie de técnicas de observación contempladas en este tipo de investigación cualitativa, que han sido: el diario de clase, la encuesta, el grupo de discusión y la entrevista a observadores externos.

Como dice Latorre (Bisquerra et al., 2014), observar y supervisar la acción es algo más que la recogida de datos. “Observamos la acción para poder reflexionar sobre lo que hemos descubierto y aplicarlo a nuestra acción profesional.” (p. 385). Además Tójar (2006) también indica que la primera técnica de obtención y producción de información es la propia persona que investiga (p. 228). Por todo ello en este apartado los datos observados se entrelazan con valoraciones personales provocadas por ellos, puesto que mi participación dentro de la investigación ha sido completa y activa: he observado, pero también he participado en el proceso, aprendiendo y provocando cambios a través de la transformación de mi práctica.

12.1 Diario de clase del proyecto creativo I. Resultados.

La Acción Estratégica I se ha llevado a cabo durante todo un año escolar, en el transcurso del cual se registraron todas las clases en formato de audio y algunas sesiones especiales, en vídeo. Las grabaciones se escuchan al día siguiente y se va redactando el diario donde se plasma el relato de las actividades realizadas, los resultados obtenidos por ellas y las impresiones subjetivas de la sesión.

Otro documento paralelo ha sido el diario de actividades, de corte más práctico. En él se especifican y planifican las actividades de cada sesión, secuenciadas y diseñadas semana a semana en función de los resultados y necesidades de la clase anterior. Este documento ha servido de apoyo para la descripción de todo el proceso creativo de las piezas y la explicación del trabajo abordado, tanto técnico como musical; todo ello recogido en el primer punto de esta parte del informe. Pasamos ahora a utilizar el diario de campo para comprender el lado más subjetivo y personal del proceso.

A continuación, presentamos un vaciado de los datos de dicho diario distinguiendo cuatro categorías:

1. Observaciones relacionadas con la **técnica del oboe**.
2. Observaciones relacionadas con los **objetivos de la asignatura** de Música de Cámara.
3. Observaciones relacionadas con las **iniciativas** llevadas tanto por los alumnos como por mí en el transcurso de las sesiones.
4. Observaciones relacionadas con las **actitudes** personales.

La discriminación de estas cuatro categorías se ha hecho para permitirnos comprender por separado qué sucede en cada una de ellas. Esto debe ayudarnos a dar respuestas a las preguntas de nuestra investigación:

- ~ ¿Podemos transformar la forma de aprender/enseñar el oboe? ¿Podemos hacerlo sin perder de vista los objetivos planteados en la programación de un conservatorio? -a observar en el apartado de Técnica y Objetivos de Música de Cámara.
- ~ ¿Podemos conseguir un aprendizaje más activo y motivador para los alumnos? -a observar en los apartados de Actitudes e Iniciativas.

Los datos se muestran en una tabla con tres casillas. En el centro se recoge la fecha de la sesión y si ha sido especial por algún motivo. A la izquierda aparece el dato relevante de la observación, en ocasiones hay comentarios literales y descripciones de la situación. Por último, la casilla de la derecha ofrece la valoración personal que ha sugerido algún dato concreto. Algunas casillas se ilustran con fotos de las sesiones, también aportamos el enlace al vídeo del estreno. Al final de cada tabla se presenta un resumen de los resultados más destacados y su interpretación. Así pues, tenemos:

1. TÉCNICA DE OBOE (PROYECTO CREATIVO I)		
OBSERVACIÓN	FECHA	VALORACIÓN
Llevamos el trabajo rítmico y melódico al oboe. El alumno I toca muy rítmico, articulado y con carácter.	29 septiembre 2014	El trabajo previo realizado con la voz y la percusión ha ayudado a la interpretación en el oboe.
Trabajamos improvisaciones sobre el registro grave.	6 octubre 2014	No dominan técnicamente el material.

Al principio son monótonas y un poco tímidas.		
Seguimos el trabajo técnico con la escala.		
Hacemos ronda de improvisaciones con acompañamiento creado con el programa Band in a Box. Escuchar la armonía en el acompañamiento les ayuda.		
En la interpretación de sus solos aparecen dificultades comunes a las del repertorio de la clase individual.	27 octubre 2014	Este hecho me sirve para conectar objetivos de la clase individual y de la clase de cámara. Es importante que comprendan que lo que se aprende en la clase individual tiene su aplicación en la clase de Cámara o la de Orquesta o la de Banda.
Trabajamos individualmente los problemas técnicos que surgen en la interpretación de sus solos.		
La dejadez general que todos tienen en la fabricación de lengüetas limita y dificulta sus ejecuciones.		Ello me sirve para insistirles en la importancia de llevar ese trabajo al día.
Paréntesis de 3 clases donde empezamos el Proyecto Creativo II		
Tras el paréntesis, han "perdido" habilidades técnicas y "olvidado" conceptos teóricos. Sigue costando que utilicen correctamente el vocabulario: escala, acorde, intervalo mayor, etc.	1 diciembre 2014	Esto constata la necesidad del trabajo continuado y con un objetivo bien definido hacia el que dirigirse.
Seguimos el trabajo sobre: -el registro grave. -la posición del Mib sobreagudo. -la articulación. -la adquisición de potencia y calidad sonora.	15 diciembre 2014	En general se ven avances en estos aspectos pero aún no están dominados.
Trabajo técnico a partir de las ideas que van surgiendo. -Alumno I: decide con rapidez sus patrones, que son coherentes. Los ejecuta con bastante soltura.	22 diciembre 2014	Se necesita tiempo. La personalidad del alumno también influye en el proceso. Es importante crear un clima de confianza, donde el error

-Alumnos A y C: se muestran indecisos eligiendo su material. Empiezan sin dominio de los elementos, aunque acaban un poco mejor, necesitan más tiempo y práctica. -Alumno B: no asiste.		sea aceptado como parte del proceso de aprendizaje.
Vacaciones de Navidad		
Hay que recordar cosas: -Trabajo sobre el registro sobreagudo.	12 enero 2015 Se graban los solos en vídeo.	Eternamente presente.
Vemos el vídeo de la sesión anterior y comentamos aspectos técnicos a tener en cuenta en el ensayo de hoy.		
-Alumno I: ha mejorado bastante. Se nota el trabajo realizado en la clase individual de oboe. -Alumno B: hay muchos fallos técnicos. Está muy tenso. -Alumno C: muy seguro pero inexpresivo. -Alumno A: ha mejorado respecto a la semana pasada.		
Se observa más dominio técnico. Sin embargo, siguen fallando notas, especialmente en el registro sobreagudo. Aún hay dudas con las posiciones.	27 enero 2015 ENSAYO GENERAL II (con cantante) Grabado en vídeo.	
ESTRENO: sábado 31 enero 2015		
Visualización del vídeo del concierto. -Resaltamos las cosas positivas que se trabajaron en clase y que controlaron durante la interpretación. -Alumno I: confiesa lo que le pasó en un momento que se equivocó: " <i>creía que era do#.</i> "	2 febrero 2015 SESIÓN DE REFLEXIÓN Grabada en audio.	Todo un cuatrimestre de trabajo no es suficiente para asegurar que determinados problemas técnicos se han superado.

RESULTADOS. Realizamos un trabajo intenso sobre unos puntos concretos y muy determinados de la técnica del oboe. Estas dificultades han ido surgiendo, unas veces

dirigidas por mí y otras de forma espontánea, tanto en las improvisaciones como en el proceso de composición de la pieza. De esta manera llegamos a asumir estas trabas como propias e inevitables, y ya no como algo aislado que aparece en una partitura y que se estudia (o no). Son más bien características del instrumento, y el alumno puede reconocer que solucionarlas le va a dar seguridad y mayor libertad de expresión.

Se han observado avances tímidos, acompañados de retrocesos. Ninguna mejoría ha sido definitiva, sin embargo, el material ha permitido el trabajo insistente, de forma continua y acotada sobre esas dificultades, que van a aparecer en cualquier tipo de repertorio que se aborde. Mientras que, en demasiadas ocasiones el repertorio clásico tradicional del oboe, presenta una complejidad tal y a tantos niveles, que el alumno puede llegar a desbordarse, optando por desistir. Los pequeños avances y retrocesos nos indican el largo plazo y la insistencia con la que hay que trabajar determinados puntos. La efectividad será mayor cuanto más definido esté el problema. Además, es importante que el alumno lo pueda reconocer como tal y disponga de herramientas que le ayuden a solucionarlo.

2. OBJETIVOS DE MÚSICA DE CÁMARA (PROYECTO CREATIVO I)		
OBSERVACIÓN	FECHA	VALORACIÓN
Trabajo rítmico sobre el texto. Imprecisión. Poca energía. El grupo no suena junto.	15 septiembre 2014	Aparecen los mismos problemas de cohesión del grupo que con cualquier otra partitura.
Juntamos ritmo y melodía. Trabajo gestual de dar la entrada.	22 septiembre 2014	
Trabajamos fraseo y musicalidad en las improvisaciones. Hay problemas técnicos que no permiten la expresión musical.	6 octubre 2014	Valoramos la transversalidad de las capacidades: el dominio técnico nos ayuda a la expresión.
En las rondas de improvisación, se observan problemas de coordinación rítmica y coherencia en el discurso musical.	13 octubre 2014	Estos ejercicios favorecen la atención y la escucha activa.
Los alumnos ya tienen compuestos sus solos, pero los interpretan con poca musicalidad. Les damos una estructura que los haga lógicos y comprensibles.	27 octubre 2014	La expresión viene de la mano de la comprensión: el alumno no puede interpretar con sentido aquello que no entiende.
Comenzamos los ensayos de la composición entera. Hay inseguridad y muchos fallos a		Sin partitura se potencian: la atención, la concentración y la inmersión musical a través de la

todos los niveles. No hay aún partitura definitiva y se interpreta de memoria.		percepción auditiva.
Las improvisaciones que hacen son más coherentes, se relacionan entre ellos utilizando ideas comunes y desarrollando las propuestas.		Se ve que hay una escucha activa que ayuda a la “conversación musical” en la rueda de improvisaciones.
El ensayo da pie a trabajar las dinámicas. El alumno B insiste que es importante realizarlas.		
El alumno A hace sugerencias al alumno del piano para mejorar su interpretación.		
Paréntesis de 3 clases donde empezamos el Proyecto Creativo II		
Retomamos los ensayos. Hay cosas olvidadas.	1 diciembre 2014	Se toma conciencia de la necesidad del trabajo continuado.
Han estudiado. Ha mejorado la interpretación del alumno I al piano. También todos los solos, aunque hay que pulir más algunos detalles musicales: -conducir mejor el fraseo. -no decaer en el clímax. -cuidar la afinación.	15 diciembre 2014	Los alumnos reaccionan frente a su bajo rendimiento de la sesión anterior.
-Alumno I: se observan mejoras en la interpretación. -Alumno A: le falta mantener la tensión y el interés musical en sus frases. -Alumno C: ejecuta bien mis indicaciones musicales. -Alumno B: no asiste.	22 diciembre 2014	Acabo el trimestre satisfecha del trabajo realizado y animada a seguir en esta línea.
Vacaciones de Navidad		
Hay que recordar cosas: -Alumno I: ha avanzado musicalmente. Ha mejorado el sonido. -Alumno A: sigue sin saber organizar su interpretación, no entiende las ideas musicales. -Alumno C: el fraseo es frío, poco expresivo. Alumno B: no asiste.	12 enero 2015 Se graban los solos en vídeo.	
No hacemos calentamiento previo y se nota en la interpretación, no	19 enero 2015 ENSAYO GENERAL I	Reflexión acerca de la importancia de la preparación

están concentrados en la música, en el sonido, tampoco en la técnica. Se observan nervios.	(sin cantante) Grabado en vídeo.	previa.
Ensayamos por primera vez con el cantante. Trabajamos las entradas y finales, cómo adaptarnos a la voz, la afinación, etc.		Tal vez intervengo más de lo que me gustaría, pero tenemos poco tiempo y hay que tomar decisiones para que aquello empiece a funcionar.
Se ve la evolución musical en la interpretación de los solos. Aunque en general sigue faltando dirección en la columna de aire, lo que hace que el fraseo sea un poco plano.		
ESTRENO: sábado 31 enero 2015		
Visualizamos vídeo del concierto: -Confiesan los nervios que pasaron durante la interpretación. -Comentan que el alumno C está muy tranquilo. -Alumno C: dice que ya ha hecho muchas audiciones. -Comprueban que se les nota en la cara cuando se equivocan.	2 febrero 2015 SESIÓN DE REFLEXIÓN Grabada en audio.	

RESULTADOS. La sencillez e inocencia de nuestra composición no impide abordar los objetivos de trabajo de la asignatura de Música de Cámara. El trabajo interpretativo musical, la afinación del grupo, la coordinación rítmica o la gestualidad están presentes durante todo el proceso para hacer que la pieza funcione. También añadiría dos puntos más que no siempre se practican con el repertorio habitual: la escucha activa y el fomento de la memoria musical. Las rondas de improvisaciones donde los alumnos debían entablar un diálogo, los ejercicios repetidos de oído o el ensayo sin partitura han hecho que fuera imprescindible agudizar estas habilidades, aparentemente *innecesarias* cuando el alumno se encuentra delante de la pieza escrita.

3. INICIATIVAS (PROYECTO CREATIVO I)		
OBSERVACIÓN	FECHA	VALORACIÓN
Diálogo, aportación de ideas para iniciar el proyecto, especialmente de los alumnos A y B. Al final el alumno I se une con buenas propuestas. El	15 septiembre 2014	La personalidad de cada alumno va empezando a perfilarse. Será determinante en el desarrollo del proceso.

alumno C no está muy involucrado.		
Aportación rítmica del alumno A. Doy algunas ideas para provocar la reacción en los alumnos.	22 septiembre 2014	Estoy aún demasiado presente haciendo muchas aportaciones.
Aportación melódica del alumno A. Idea de introducción del alumno B.		
El alumno I propone grabar una improvisación, le ha gustado el resultado.		
Alumno B trae hecho de casa un trabajo sugerido la sesión anterior. Da pie a empezar la composición en clase.		
Deben componer una línea melódica según unas reglas establecidas. Lo van haciendo en clase. Propongo que lo elaboren más en casa, prueben con el oboe, reflexionen y mejoren.		
Todos los alumnos debían pasar a limpio sus composiciones y retocar algunas ideas. Sólo lo hace B.	27 octubre 2014	
Proponen interpretar en el registro sobreagudo el momento más álgido y fuerte de la pieza.	3 noviembre 2014	Esta propuesta es muy importante: dicho registro es difícil y los alumnos suelen "huir" de él. Aquí le ven una utilidad expresiva que justifica el esfuerzo.
Paréntesis de 3 clases donde empezamos el Proyecto Creativo II		
Grabamos en audio la introducción de la pieza.	1 diciembre 2014	Damos con esta solución porque los alumnos no se ven capaces de realizar en directo el día del concierto, las acciones que ellos mismos propusieron para la introducción: jugar con el texto, recitarlo en cuchicheos, crear un ambiente sonoro soplando a través de sus instrumentos.
Los alumnos piden hacer un trabajo más exhaustivo en el registro sobreagudo, se sienten inseguros con las posiciones.	15 diciembre 2014	Solucionar esta dificultad será posible siempre y cuando el alumno esté predispuesto a ello.
Vacaciones de Navidad		
Grabamos en vídeo todos los solos, en el orden en que se tocarán y sin parar ni rectificar.	12 enero 2014 Se graban los solos en vídeo.	Es importante preparar el concierto ensayando la situación y haciéndola lo más

		parecido posible a la realidad que se dará ese día.
Alumno I: supera la dificultad añadida que tiene al cambiar de instrumento (empieza la partitura con el oboe y luego debe tocar el piano)		
De forma natural los alumnos participan cantando a coro al final de la pieza. No estaba previsto.		En general los alumnos son reacios a cantar. Sin embargo aquí se han unido de forma espontánea, es su pieza y quieren hacerla.
Las improvisaciones que realizan son siempre las mismas. Era una sospecha que se confirma, han encontrado una solución y no se arriesgan a hacer nada más.	27 enero 2015 ENSAYO GENERAL II (con cantante) Grabado en vídeo.	No he sido capaz de cambiar esta situación a corto plazo.
ESTRENO: sábado 31 enero 2015		
Visualización del vídeo: -Alumno A: pide apagar la luz. Hay expectación y ganas de verse. Están contentos.		
Aparecen nuevas ideas para seguir trabajando en el futuro: <i>yo ahora lo volvería a hacer poniendo más ambiente, luces, humo, ...</i> Alumno B: <i>tenemos que grabar un disco que se titule Migrañas y Miedo.</i>		

RESULTADOS. Comparado con el trabajo sobre una partitura convencional, aquí podemos observar las múltiples aportaciones que pueden realizar los alumnos. Mientras que una obra escrita está cerrada en su forma y las decisiones del intérprete son limitadas -mucho más para el alumno principiante- nuestra pieza estaba toda por hacer y el resultado es fruto del trabajo colaborativo y las ideas de todo el grupo. También sorprenden con iniciativas que surgen de manera natural y que si no hubieran salido de ellos no hubieran aceptado hacer, como por ejemplo cantar a coro.

Pienso que parte del acierto del proyecto ha estado en haber ofrecido a los alumnos un espacio donde pudieran opinar y se tuvieran en cuenta sus ideas.

4. ACTITUDES (PROYECTO CREATIVO I)		
OBSERVACIÓN	FECHA	VALORACIÓN
Inicio del Proyecto Creativo I. Explicación. Caras de escepticismo al principio.		¿Seré capaz de abordar el proyecto?
Emiten juicios de valor encaminados a mejorar las ideas: <i>-La idea de A la veo un poco plana.</i> <i>-Lo que propone I tiene fuerza.</i>		Ambiente en clase distendido pero de trabajo.
Muestran sorpresa al poner juntos la melodía y ritmo inventados y comprobar que funcionan.	22 septiembre 2014	Sensación de que podemos hacer algo musical.
Se sienten motivados con las ideas para componer la introducción.		
Quieren repetir cosas para mejorarlas.		
Se propicia un diálogo que nos lleva a hacer un recordatorio de lo que venimos haciendo desde el principio de curso. Observo que: -no dominan la terminología del material musical que estamos usando. -no conectan la teoría y el vocabulario con la práctica que trasladamos al instrumento.		Debo hacerles participar preguntando más y dejando que encuentren ellos sus respuestas. Hablo mucho y creo que están escuchando, pero no es así.
En el momento de organizar la estructura de la pieza con el material que vamos teniendo se produce una avalancha de ideas por parte de todos los alumnos, excepto C que permanece callado, comenta que le va a dar vergüenza llevar a cabo las ideas que se están proponiendo. Al resto se les ve emocionados.		Están entregados al proyecto.
Realizamos una autocrítica de las cosas que salen bien y mal en los ensayos. En general opinan que van mejorando los solos pero que aún hay trabajo por hacer.		
Les cuesta más decir las cosas positivas que las negativas.		
Paréntesis de 3 clases donde empezamos el Proyecto Creativo II		
Hay buena predisposición en el	1 diciembre 2014	Se realiza un trabajo

trabajo de grabación de la introducción. Aportan ideas y opiniones sobre el material.		colaborativo que ellos valoran muy positivamente.
Vacaciones de Navidad		
El alumno C viene ex profeso a esta clase. No ha ido a su anterior clase de Banda porque tenía que estudiar para un examen del instituto.		Lo habitual que suele ocurrir el día que un alumno decide quedarse en casa porque tiene examen, es que el deje de asistir a todas sus clases de la tarde. Valoro tanto más esta actitud por parte de este alumno que muchas veces se muestra un tanto apático. También es verdad que es quien menos faltas ha tenido a lo largo del curso.
Hay que recordar cosas: -Alumno A: sigue sin saber nombrar ni explicar los procesos musicales que venimos haciendo desde principio de curso.		
Se acerca la fecha del estreno y realizamos ensayos intensivos. Observo: -Buen ambiente de trabajo y colaboración entre el grupo. -Concentración e implicación.		
Empezamos la clase viendo el vídeo de los solos, grabado la sesión anterior. Se observan con curiosidad y atención, están risueños y un poco avergonzados.		No les suele gustar verse tocando, sin embargo hoy es diferente.
Aunque están implicados en la interpretación, no tienen una actitud escénica adecuada. No siempre están “dentro” de la música, sus cuerpos no “hablan” junto con sus instrumentos. Falta presencia escénica.		
Los alumnos son extremadamente puntuales. Estaban esperándome todos antes de la hora en la puerta del aula.		
Están expectantes, la presencia de gente ajena al grupo (el cantante y otra profesora que ellos conocen) les intimida un poco. Están cohibidos.		

<p>Hay concentración y buen ambiente de trabajo. Parecen disfrutar de la situación.</p>		
<p>En cuanto a la actitud escénica: están “escondidos” detrás del atril. Cuando cantan no levantan la mirada del papel y apenas abren la boca.</p>		<p>Es necesario hacer una sesión dedicada a este tema.</p>



Imágenes del Ensayo General II.



<p>Trabajamos únicamente la puesta en escena.</p> <p>Vemos el vídeo del ensayo anterior. Comentario del alumno A en referencia a la actitud corporal: <i>Parece que estamos muertos mientras cantamos, ni se nos ve abrir la boca.</i> ¡No hay nada más que explicar! Quedamos en unas pautas para mejorar este punto.</p>	<p>29 enero 2015 SESIÓN EXTRAORDINARIA</p>	<p>Han comprobado la necesidad de mantener una actitud determinada en el escenario.</p>
--	--	---

ESTRENO: sábado 31 enero 2015

El vídeo se puede consultar en: <https://youtu.be/SAAw8ZX2gTU>



Imágenes del Estreno.



<p>En esta clase hemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -pasado un cuestionario de valoración. -visualizado el vídeo. -conversado. 		
<p>Al principio están muy fríos, pregunto opinión y no se muestran muy dispuestos a colaborar. Alumno B: <i>Me gustó el resultado porque lo encuentro muy redondo.</i> Explica que había muchas cosas que encajaban bien y valora muy positivamente que ellos mismos hayan podido hacer cosas diferentes dentro de la música.</p>		
<p>Cuestionario anónimo: Salgo mientras lo rellenan para darles más intimidad, aunque saben que hay una grabadora. Hablan entre risas y cuchicheos para que no se entienda lo que dicen.</p>		
<p>Visualización del vídeo: -Comentamos que la actitud</p>		<p>Contemplan seguir trabajando de esta forma.</p>

escénica había mejorado mucho. -Alumno B: <i>¡el resultado es mucho mejor de lo que me había imaginado!</i> En general se muestran sorprendidos y satisfechos.		
Conversación: -Ponemos en perspectiva todo el trabajo realizado.		Encuentro la vía para tender nexos que unan este trabajo con el realizado con el repertorio tradicional de la clase individual.
Se ha roto la frialdad del principio de la sesión y acabamos de forma muy distendida, relajada y participativa.		Hemos disfrutado mucho esta clase.

RESULTADOS. Observar cómo iba evolucionando la actitud de los alumnos desde la incredulidad y la pasividad hacia el entusiasmo ha hecho reafirmarme en la utilidad y necesidad de la experiencia. Por otra parte, sentirse escuchados en sus ideas les ha hecho ganar confianza en el proyecto, haciendo que fueran poco a poco involucrándose de forma natural. Si bien es verdad que cada alumno ha adoptado un rol más o menos visible en función también de su personalidad. Durante el proceso también se ha ido ganando en responsabilidad, los alumnos asisten, y lo que es más importante eligen asistir, regularmente a las clases incluso cuando tienen algún elemento en contra.

Respecto a las conductas musicales, las sesiones han permitido visibilizar un problema: la música, o al menos la música que viven en el conservatorio, no acaba de formar parte de los alumnos. Esta afirmación se basa en dos hechos, por una parte el vocabulario que usan para hablar de ella es limitado o inexistente Y por otra, ellos pueden estar haciendo música, pero sus cuerpos no lo están pues permanecen inexpresivos o inactivos. Finalmente está el rechazo que sienten al hecho de observarse mientras tocan. Aunque a lo largo del proyecto todos estos inconvenientes se han ido superando. La realización del proyecto nos ha permitido: el uso del vocabulario en las clases, puesto que debíamos manipular los elementos musicales, y el trabajo de expresión corporal, reconocido como necesidad por los propios alumnos.

En definitiva, abordar la asignatura de Música de Cámara a través de esta experiencia creativa ha permitido visibilizar una serie de hechos que de otra forma estaban ocultos, e incidir sobre cuestiones más allá de la partitura.

12.2 Sesión posterior al estreno. Encuesta y discusión.

Han quedado recogidas algunas pinceladas de esta sesión en el diario. Ya se ha comentado que en la clase inmediatamente posterior al día del concierto se pasó una encuesta a los alumnos. También vimos el vídeo que se grabó y que luego dio pie a una discusión abierta y distendida. A continuación, pasamos a presentar los datos recogidos en la encuesta y la narración de la discusión con las reflexiones provocadas por ambas.

ENCUESTA.

Paso un test a los alumnos justo dos días después del concierto, en el horario normal de nuestra clase de Música de Cámara. Sin hacer más comentarios leo en voz alta el enunciado de las preguntas para asegurarme que se entienden correctamente.

Anuncio que el test es anónimo, aunque haré una pequeña trampa: la clase se está grabando en audio, como todas las demás desde que empezamos el curso, siempre bajo su conocimiento y permiso propio y paterno. Los alumnos se ponen a escribir en silencio; en un momento puntual y de forma premeditada, les dejo solos. Escuchando la grabación se aprecia que en este momento empiezan a hablar, quedan en escribir todos en mayúsculas para que no se les pueda identificar, también ríen cuando se dan cuenta que la grabadora está en marcha y empiezan a cuchichear para que no se les entienda -y lo logran. Ha habido mucha complicidad entre todos y conmigo durante el desarrollo del proyecto. Han tenido libertad de opinión y confianza para que cada cual se expresara a voluntad. No obstante, este detalle me hace pensar que no están dispuestos a ser siempre transparentes.

Las preguntas del test se dividen en cuatro bloques.

BLOQUE I: encaminado a conocer su opinión sobre:

~ La conveniencia del tiempo dedicado a la actividad.

Todos los alumnos consideran que el tiempo invertido ha sido el **ADECUADO**, frente a las opciones de POCO o DEMASIADO.

~ Cómo consideran que han sido las clases de entre los adjetivos: PARTICIPATIVAS, ABURRIDAS, MOTIVADORAS.

Todos los alumnos escogen la opción de **PARTICIPATIVAS**.

Conclusiones del Bloque I. La duración del proceso se ha considerado adecuada. También se han cumplido las expectativas iniciales de que el alumno se sintiera participante activo de la actividad.

Me preocupaba que los cuatro meses dedicados a una partitura eminentemente sencilla se percibiera como excesivo y que se acabara cayendo en el tedio de la rutina. Por el contrario, entiendo que la multitud de actividades paralelas que se han realizado han ayudado a que esto no ocurriera; valorando positivamente además que los alumnos las hayan considerado como participativas.

BLOQUE II: pretende indagar en la percepción que han tenido los alumnos sobre el trabajo realizado respecto a la técnica del Oboe. Aquí hay que puntuar en escala de 0 a 5 lo que piensan que han avanzado en los siguientes aspectos -siendo 0 si no han aprendido nada y 5 si piensan que han aprendido mucho.

~ Conocimiento y dominio de escalas y acordes.

Un alumno valora 5, dos 4 y uno 3.

~ Agilidad en las digitaciones.

Un alumno 5, dos 4 y uno 3.

~ Seguridad con las notas sobreagudas. En cuanto a las posiciones y la emisión.

Todos 4.

~ La seguridad en el ataque de las notas graves.

Un alumno 5, dos 4 y uno 3.

~ Articulación.

Un alumno 4, los demás 3.

~ Se les pregunta si tienen algo que añadir.

Nadie contesta.

~ Y si han encontrado útiles estos conocimientos.

Contestan todos **SÍ**.

~ En caso afirmativo ¿para qué?

-*Para probar cosas nuevas.*

-*Para mejorar cosas sobre escalas, acordes, etc. De una manera entretenida y divertida.*

-*Composición y dominio de escalas.*

-*Dominio de escalas y seguridad en las notas agudas.*

Conclusiones del Bloque II. En todas las preguntas la valoración de la mayoría de los alumnos se sitúa entre un 4 y un 5, por lo que se deduce que todos los alumnos consideran que las actividades les han ayudado a avanzar en relación a ciertos problemas técnicos concretos. Es curioso observar que la pregunta que alude a la articulación recibe una puntuación general más baja -3-. Ciertamente ha sido uno de los problemas más recurrentes y que hay que seguir tratando, como de hecho se hará durante el siguiente Proyecto.

Es unánime la opinión de que les han resultado útiles los conocimientos adquiridos. En general todos ponen el foco de atención en el dominio de las escalas, los acordes, alguien hace alusión a la “composición”, otro a las notas agudas y alguien más se refiere a “probar cosas nuevas”. Con estas respuestas parece que los alumnos se quedan en la superficie de la técnica, el dominio técnico como objetivo final y no como medio que ayuda a la expresión. De hecho, todos los ejercicios planteados tenían una finalidad expresiva, aunque no estoy segura de que esta conexión se haya entendido correctamente, por lo que hay que seguir insistiendo en transmitir esta idea. Quedémonos, al menos, en que alguien ha considerado que la práctica de la rutina técnica se ha conseguido hacer de manera “amena y divertida”; puede ser un buen principio.

BLOQUE III: se dedica a la percepción sobre el trabajo en relación a la asignatura de Música de Cámara. Deben valorar, en la misma escala numérica, lo que piensan que han aprendido sobre:

~ Las dinámicas.

Dos alumnos 5, uno 4, uno 3.

~ La expresividad musical.

Tres alumnos 5, uno 4.

~ Escucha activa de los compañeros.

Tres alumnos 5, uno 4.

~ Gestos y actitudes en la interpretación.

Todos 4.

~ Sensación de formar parte de un grupo.

Todos 5.

~ ¿Algo más?

Nadie añade nada más.

Conclusiones del Bloque III. En este bloque las puntuaciones también son altas, mayormente 4 y 5. Ello me lleva a considerar que la sencillez del material no ha sido inconveniente a la hora de tratar aspectos musicales comunes a otras partituras más elaboradas; la clave ha sido poner como excusa nuestro material y utilizarlo en función de las necesidades, exprimiéndolo al máximo.

Hay que destacar la valoración unánimemente positiva que le dan todos los alumnos al hecho de sentirse miembros de un grupo. Uno de los aciertos del proyecto ha sido, sin duda alguna, el hacerlos trabajar en grupo y lo confirma la valoración rotunda que hacen. En cursos anteriores las ocasiones de juntarlos en una clase colectiva eran muy escasas, por horario y por planteamiento de las asignaturas. Hay que aclarar que la asignatura de Música de Cámara siempre se realiza en pequeños grupos de dos a cinco alumnos, pero suelen ser grupos de instrumentos heterogéneos, puesto que es lo habitual en el repertorio clásico; en el planteamiento de este proyecto aposté por ceñir el trabajo exclusivamente a mis alumnos de Oboe.

Poder programar este grupo me ha permitido conocerlos en su esencia de adolescentes que se relacionan mejor a través de sus iguales; y a ellos les ha permitido ver el oboe y la música como elemento socializador. Esta misión también la cumplen asignaturas colectivas tan importantes como Orquesta o Banda, pero creo que faltaba

hacerlo en el escalón más íntimo, el del instrumento propio, con los propios compañeros y también con su profesora.

Reflexión personal: el funcionar como grupo, conmigo incluida, ha hecho que la forma de relacionarnos cambie completamente. Acostumbrados a la clase individual donde la voz principal siempre era la mía, ahora, dentro del grupo las fuerzas se han equilibrado, la voz de los alumnos se hace presente y los beneficios se notan, no sólo en la clase colectiva sino que estos trascienden también al nivel individual: hay más comunicación, lo que hace el ambiente más distendido; ellos expresan sus gustos y preocupaciones -que no siempre son musicales-; se sienten concernidos y escuchados en las decisiones que se toman, porque ahora deben tomar decisiones. Con el planteamiento anterior de trabajo su mayor decisión se limitaba a estudiar, o no, la partitura en casa. Todos hemos aprendido, pero sin duda alguna yo la que más de todos.

BLOQUE IV: atiende cuestiones varias como:

~ Averiguar sus sensaciones durante la interpretación de la pieza.

Eligen entre una batería de adjetivos los siguientes: **CONCENTRADO:** todos. **NORMAL:** 2 alumnos. **MOTIVADO:** 3. **MIEDOSO:** 1. **VERGONZOSO:** 2. **ATENTO:** 2. **RESPONSABLE:** 1. **DIVERTIDO:** 3.

~ Se les pregunta cómo opinan que ha sido el resultado final:

Tres alumnos piensan que **MEJORABLE** y dos que ha sido **BUENO**, hay un alumno que marca “mejorable” y “bueno”.

~ Se pregunta si creen que a sus familiares y al público les ha gustado la interpretación:

Tres alumnos contestan que **MUCHO** y uno señala que **POCO**.

~ Posteriormente se pregunta si les importa su opinión.

Todos marcan que **SÍ**, excepto el alumno que había contestado “poco” en la cuestión anterior, dice que **NO** le importa su opinión.

~ Se indaga sobre si los alumnos seguirían haciendo audiciones de este tipo.

Todos contestan que **SÍ**.

~ ¿Piensan que son diferentes a las que hacen en la asignatura de Orquesta o Banda?

Tres alumnos opinan que SÍ y uno que NO.

~ Los que opinan que son diferentes escriben el porqué:

-No es música clásica.

-En que hacemos ejercicios dinámicos, hacemos audiciones, participamos en grupo todos y también individualmente y, sobretodo, que podemos opinar lo que queramos.

-En la creatividad.

~ Pregunto si seguimos con este tipo de trabajo en la clase de Música de Cámara. De entre las opciones: NO. SÍ, POR FAVOR. BUENO, ME DA IGUAL. ALTERNAMOS CON OTRAS COSAS.

Dos alumnos marcan “Sí, por favor” y dos alumnos “Bueno, me da igual”. Uno de estos últimos también marca “Alternamos con otras cosas”.

~ Para terminar, se deja un espacio por si quieren hacer alguna aportación más. Los dos alumnos que habían contestado que siguiéramos con este tipo de clases escriben:

-Es muy dinámico y a mí me gusta bastante.

-Es un trabajo diferente que a mí me gusta.

Conclusiones del Bloque IV. Sin hacer consideraciones globales por tratarse se preguntas heterogéneas, destacaremos que, en general, durante la interpretación, se han conseguido sensaciones de: concentración, motivación, diversión, aunque también señalan vergüenza dos alumnos y uno de ellos, además dice sentirse miedoso.

El hecho de que los alumnos hayan escogido mayormente adjetivos que describen sensaciones positivas -frente a: nervioso, preocupado, despistado, aburrido o pasivo- nos lleva a pensar que se ha logrado relajar la sensación de estrés que normalmente representa el enfrentamiento con el público.

Si bien la mitad de los alumnos participantes aún dice sentir vergüenza, estos son capaces de añadir que también se han sentido divertidos, concentrados y motivados. Sensaciones positivas que, a la larga pueden ayudar a que la vergüenza no se transforme en angustia o miedo escénico.

La opinión sobre el resultado se sitúa entre mejorable y buena. La autocrítica parece bastante objetiva, en la conversación que se tuvo tras completar el test, todos los

alumnos fueron conscientes de los fallos que habían cometido. No obstante, una alumna hace hincapié en que, al margen de los errores individuales, el resultado le había parecido *muy redondo*.

A todos les importa la opinión que tienen sus familiares en cuanto a su interpretación, salvo un alumno que parece que tuvo discrepancias de gustos. No sabemos muy bien qué situación originó sus respuestas.

Todos coinciden en querer seguir haciendo audiciones de este tipo que, en general las perciben como “diferentes”. Sin embargo, cuando se pregunta si seguimos con la misma dinámica de trabajo en clase, el entusiasmo queda repartido al cincuenta por ciento. La continuación del test no permite indagar el porqué de esta opinión. El hecho de que la encuesta sea anónima no da pie a mantener un diálogo que recoja otras propuestas, si es que se tienen.

Por otra parte, la otra mitad restante de la clase refuerza su entusiasmo con frases donde expresan su gusto por este tipo de trabajo y lo califican de diferente y dinámico. Debo añadir que, durante las clases, desde casi el principio se ha visto quién estaba más entregado al trabajo haciendo aportaciones y disfrutando del proceso, quién permanecía un poco más al margen y quién fluctuaba en interés dependiendo del tipo de actividad que se realizara.

Para terminar, la mayoría opina que este tipo de trabajo es diferente al que hacen en la asignatura de Banda. Destacaría el comentario de un alumno que ve en la *creatividad* la principal diferencia; también se valora el dinamismo de los ejercicios, la participación en grupo además de individual. Un alumno aprecia sobretodo que se les permita opinar.

Estos comentarios indican que, al menos la mitad de los alumnos, han captado la esencia del proyecto y han sido capaces de verbalizarlo en el test. Habrá que observar la evolución de la otra mitad.

DISCUSIÓN.

Dos días después del estreno nos reencontramos en la clase. Por supuesto que tocaba ver el vídeo y comentar. Los alumnos llegan a clase animados y con ganas de verse.

Después de rellenar la encuesta que les paso empieza la sesión de cine, una alumna apaga la luz para que “haya más ambiente”, se les ve emocionados.

Hablamos sobre los solos. Sobre las cosas que se habían trabajado y que, pese a todo, aún no salían bien y sobre las que sí habían mejorado. Hacen bastantes comentarios sobre la actitud que se observan: su cara cuando se equivocan, los nervios que se les nota que tienen. Respecto al momento en el que las alumnas cantan a coro opinan que la posición corporal y la actitud son mucho mejores que la del último ensayo, que valió la pena la clase extra que hicimos para mejorar.

En especial una alumna se siente sorprendida al comprobar que el resultado era mucho mejor de lo que ella creía, los demás coinciden. También comunica su satisfacción diciendo que pensaba que “había quedado todo redondo. Que todas las piezas encajaban muy bien con la historia: la introducción, la voz del cantante, los solos, etc.” Se la ve plenamente convencida y orgullosa del trabajo. Otro alumno añade que lo único que falta es más ambiente y luces en el escenario. Siguen las aportaciones por parte de todos en una atmósfera distendida y muy animada.

Cuando pregunto si al principio de curso imaginaban que esto podría quedar así, todos se apresuran a contestar que “para nada”.

La clase-conversación se desarrolla en un clima relajado y de complicidad entre todos los miembros del grupo, hasta el alumno más callado se muestra aquí participativo y con ganas de dar su opinión.

Aprovechamos para ver otras audiciones experimentales de cursos anteriores. Los alumnos disfrutan viéndose y recordando la experiencia. Un alumno comenta al respecto: “ahora entiendo lo que queríamos hacer en esta audición”, refiriéndose a un proyecto que titulamos “Oboscuritat” y que realizamos el curso 2013-14

Reflexión personal: metáfora de la posición y la fuerza. Por una vez me siento situada al lado de mis alumnos y no delante de ellos estirando para que avancen. Supongo que la posición lógica del profesor respecto al alumno debe ser delante y su misión es la de estirar. La sensación durante años ha sido que, por mucho que yo estirara, si el alumno no quería avanzar, todos los esfuerzos resultaban en vano o muy poco productivos.

En el transcurso del montaje de esta pieza ha habido mucho de ir por delante y mucho de estirar, sobre todo en los inicios. Sin embargo, ha llegado un momento donde parece que los roles se han difuminado y las fuerzas se han alineado para ir en una misma dirección: la dirección del interés por que este proyecto saliera adelante.

Todo ello me ha hecho sentir que había que empujar menos a los alumnos, que todos estábamos situados en un mismo plano donde no había fuerzas de resistencia y toda la energía se invertía en avanzar. Ha sido una sensación grata, aunque creo que mis alumnos no me han otorgado este lugar por tiempo indefinido.

12.3 Entrevistas. Resultados.

El diario de clase, el cuestionario y la discusión con los alumnos me ha permitido tener una visión de cómo estaba funcionando la Acción Estratégica I. No obstante, era necesario ampliar el campo hacia observadores externos.

Se aprovechó el momento del concierto para conocer la opinión del público. La presentación de la pieza incluyó una breve explicación del proyecto, también se les informó que nos sería de gran ayuda conocer sus impresiones. Para ello podían acercarse a la cámara de vídeo al finalizar el concierto y expresarse libremente.

OPINIONES DEL PÚBLICO. A continuación, se hace la transcripción de los comentarios de la gente que quiso colaborar. Se ha decidido recoger las opiniones en el idioma en que fueron expresadas: castellano y valenciano -tal cual habló cada uno-; para preservar su literalidad y también respetar la identidad lingüística de cada persona.

~ Público 1: *Me ha gustado porque incorporar la voz, le daba... (gestos de apreciación con las manos) ... muy bien, muy bien. La combinación ha estado preciosa.*

- ~ Público 2: *Nada que...ens ha encantat. Ha sigut una experiència molt bonica, en tots els xavals. Molt bé, m'ha encantat!*
- ~ Público 3: *...A mi m'ha impactat. El començament m'ha resultat molt misteriós. I el treball que han fet els xavals m'ha agradat molt. Enhorabona!*
- ~ Público 4: *Pues nada, me ha encantado. Más que un concierto me parecía una ceremonia de agradecimiento. La parte del... del barítono, muy chula muy chula. Pensar que lo habían hecho los chiquillos me ha encantado, la letra, la música, la cara de felicidad que tenían ellos. Me ha parecido muy chulo, así que ¡enhorabuena!*
- ~ Público 5: (opinió del pare de uno de los alumnos participantes y que, posteriormente será entrevistado, en calidad también de músico profesional.) *Simplement volia dir que m'ha agradat molt aquesta composició experimental, pense que això dona una miqueta d'aire fresc a lo que és la visió de la música dins del conservatori. Crec que això va per molt bona línia i que agraïm com a espectadors escoltar coses variades. M'ha agradat molt!*
- ~ Público 6: *Ha sigut una versió molt inesperada però ens ha agradat mogolló. Torneu a repetir oboè, percussió i cant... original del tot! Gràcies.*
- ~ Público 7: *Dar las gracias a Tina por todo lo organizado. Lo último... espectacular, se sale fuera de lo normal (...). Gracias.*

En la misma línea de conocer la valoración del proyecto por personas externas al grupo se realizaron tres entrevistas. Según la distinción que hace Tójar (2006, p. 336) nos acogemos a la modalidad de *entrevista semiestructurada* donde partimos de un guió que nos ayuda a conducir la conversació y a determinar cuál será la información relevante que necesitamos obtener. Existen, por lo tanto, unos límites a los que ceñirnos, pero tanto las preguntas como las respuestas fluyen con bastante libertad.

El proceso de preparación de las entrevistas fue el siguiente:

- ~ Identificar las personas a entrevistar. Atendiendo al interés que pudieran tener sus opiniones y a su relación con el proyecto se decidió entrevistar:

1. Al barítono colaborador. Con él tenemos la visión de un músico profesional que, además fue alumno de nuestro centro. Su terreno es la ópera, pero toca la guitarra, de forma amateur, en un grupo de jazz.
 2. A la profesora de Lenguaje Musical del conservatorio. Ella conoce a todos los alumnos participantes, puesto que han pasado por su clase. Sabe de sus actitudes y sus aptitudes en ciertas asignaturas teóricas.
 3. Al padre de uno de los alumnos participantes. Su opinión es doblemente valiosa puesto que además de padre, es músico profesional en el campo de la música tradicional. Un género que no está demasiado presente en los conservatorios, pero cuyas destrezas en el terreno de la oralidad -entendida como transmisión musical al margen de la partitura y a través del oído- y la improvisación debería ser más tenido en cuenta.
- ~ Determinar los objetivos de la entrevista. Para ello se elaboraron tres guiones, con el objetivo común de conocer su visión del proyecto, pero atendiendo cada uno al ángulo de visión y características del entrevistado.
- ~ Secuenciar las preguntas dentro del guión sirvió para estructurar la conversación, aunque en algunos momentos, sobretodo en el caso de la profesora de Lenguaje Musical, la familiaridad dada por nuestra amistad y por lo habitual del tema entre nosotras, la conversación fluye de manera más libre.

Pasamos pues a la transcripción de las entrevistas. En ella también se respeta el idioma en el que se realizó cada una de ellas. Consideramos importante preservar la literalidad y la identidad lingüística de los entrevistados.

Al final se recoge un resumen de los resultados de las opiniones del público y de las entrevistas, junto con una interpretación de estos.

1. ENTREVISTA AL BARÍTONO COLABORADOR, BONI CARRILLO. Para ella se preparó el siguiente guión, en valenciano puesto que así iba a suceder la conversación:

Data: Dilluns 26 de gener 2015, després de l'assaig general de la "Oración del Gusano", on ell és el solista convidat.

Situació que s'està estudiant: Aplicació experimental de la improvisació i la creació a la classe de Música de Cambra:

- ~ Cóm influir positivament en la implicació dels alumnes pel seu procés d'aprenentatge musical.
- ~ Donar veu a la seua creativitat augmenta la motivació?

Objectius de l'entrevista:

- ~ Conèixer l'opinió externa d'un convidat que participa del resultat però no del procés creatiu.
- ~ Obtindre la seua visió (subjectiva) al voltant de:
 - o L'actitud dels alumnes durant l'assaig: comportament, interès, reaccions musicals, aportacions, etc.
 - o Visió externa sobre el treball durant l'assaig.
 - o Opinió sincera del resultat aconseguit, tenint en compte el context, el material, els participants, etc.
- ~ Obtindre informació dels records i les vivències experimentades quan va ser alumne d'ací:
 - o Opinió externa del panorama dins les classes col·lectives.

Estructura:

- ~ Presentació professional de Boni.
- ~ Breu explicació del treball per posar-nos en context.
- ~ Conversa.

TRANSCRIPCIÓN.

Tina: Huí és dilluns 26 de gener, acabem de fer l'assaig general de la nostra estrena...mundial de la Oración del Gusano, que la farem el dissabte que ve en audició i és el primer assaig que fem en Boni. El tenim com a convidat. Boni és cantant del Cor de la Generalitat, baix baríton, treballa en el Palau de les Arts. I, bueno, és amic i per supost per això està ací. Té una trajectòria també professional com a solista, has estat

fent el Sarastro de La Flauta Màgica farà un parell de mesos.... en fi, que tenim la gran sort de què s'ha prestat a ajudar-nos en esta aventura amb els alumnes.

Hem estat parlant per a que es situara de què va el treball que hem fet amb els alumnes. Que és una composició original, que des de setembre portem treballant en ella. Han sigut idees musicals i aportacions que han fet ells i que el dissabte...estrenem.

Avuí els alumnes jo crec que s'han quedat un poc sorpresos de sentir-te a tu, perquè clar, fins ara a la única que havien escoltat mal cantar havia sigut a mi. M'agradaria que em comentares si has vist des de fora ..., val tu venies a assajar, a mirar-te els papers, no coneixies la peça... i serà difícil per a tu opinar, però jo sí que m'he percatat que ells se quedaven com un poc diguent, ostras açò que he escrit jo, vaja tela posat en una veu de un cantant professional. Entonces, no sé, necessitem per a este treball una opinió externa. Clar joestic dins, porte des de setembre dins i és precís que algú des de fora em conte algo.

Boni: Bo, està un treball interessant i, a part, la reacció que veus en ells és, això que a tots ens passa, quan estàs estudiant i veus a algú professional sembla que ve déu sap qui, quan tots al fi i al cap interpretem la música que tenim davant. Però jo crec que sí que han tingut com una mica d'orgull de vore que lo que han fet té un resultat...

T: ...que, t'ha paregut digne? (risas)

B: (risas) Bò, curios és! No és una sinfonia però...

T: Mare de déu! No però, no cregues que açò se'ns ha anat de les mans perquè anava a ser una cosa i després hem anat afegint, afegint i... és això, tu ara tens que posar en situació. Els quatre alumnes, el curs més alt que estan és 4rt d'Ensenyaments Professionals i també vull que sàpigues que són, diguem, dels que se sembla que no van a continuar, els que estan un poc remolons i no volen estudiar massa. No sé si s'ha vist en l'assaig que estigueren poc implicats o...

B: No, què va. Semblaven com qualsevol músic normal que pensa que hi ha que treure endavant la part.

T: (...) Tu creus que el dissabte triomfarem? (risas)

B: Sí home! Però jo crec que el triomf seria que ells es donaren compte que l'aprenentatge de la música no és no més ser músic professional o tocar una simfonia, perquè la música té moltes vessants. La part de la música moderna, que els pot agradar més, el rock, el blues, el jazz, el pop. Que aprendre música no és constrenyir-se a lo que entenem com a música clàssica i que açò els pot donar una idea de què la música és tan gran com... com ho és i no com a vegades la volem constrenyir en un estil, en una partitura...

T: sí, és una miqueta la idea en la que hem treballat en esta classe. O siga, en uns elements que han sigut: escala dòrica que ix del acord de Cm7, que ja no hi ha res més... pues ha eixit esta cosa, que al final han sigut 9 minuts de música, afegint idees d'ací i d'allà i la teua participació que resultarà molt llüida. I jo crec que en això s'han de donar compte i dir...pot sonar, pot sonar, es pot fer. I per supost que no és la gran música de Telemann o Vivaldi, però és!

B: Al fi i al cap, la música que ells senten, com a música lleugera, es molt ximple. En tres acords o quatre fan totes les cançons que poden sentir huí per la ràdio. I que açò els pot donar una idea per entendre que això és fàcil i que en pocs elements es pot fer una melodia, es poden fer uns solos. Quan la música ja comença a complicar-se...ja estem parlant d'altres capacitats.

T: Molt bé, i al final és lo que has dit tu, que aprendre música no té perquè desembocar en ser un músic professional ja que ahí estan cridats a ser-ho quatre i està mal la cosa. I que hi ha més eixides però l'eixida principal és disfrutar-la. I jo crec que en l'assaig es veia també una predisposició a...

B: Sí, els veus que són jovenets i que no tenen la soltura de, quan ve algú extern al grup, comportar-se amb confiança.

T: Sí, també estaven un poc cohibits.

B: També aixó juga en contra per a observar coses i opinar.

T: Ja quasi per acabar, comentar que tu vas passar també per este conservatori com alumne. De forma una mica casual perquè tu ja tenies encetada una carrera professional i necessitaves unes assignatures, en fi... Què estigueres un any o dos?

B: Jo ací, vaig estar dos.

T: També vas compartir aula, encara que en diferència d'edat amb alumnes com els que has tractat hui, que estàn entre els 15/16 anys. Vas compartir amb ells les assignatures col·lectives, com recordes estes classes? ...Història, Harmonia.

B: Jo crec que l'ensenyament de la música ha evolucionat cap a algo més pedagògic, i no com quan jo vaig començar. Comences i és: a vore este compàs i esta nota i...ja cantaràs o ja faràs música més endavant. Crec que va obrint-se a influències d'altres països i a noves formes d'ensenyar la música afortunadament. Perquè quan jo vaig passar per ací en grau Mitjà, lo que eren les col·lectives, i supose que també el instrument, jo crec que era com la continuació de l'escola. Era un altre lloc on tens que anar, passaves un hora en què t'ensenyen coses i...pots aprofitar-les o no. I al final hi ha gent, com en l'escola, que ho agafen en interès i farà algo o no ho farà, però que disfruten l'estància i altres que acaben avorrits. Jo crec que és bona esta manera de fer les coses perquè impliqués més a l'alumne en el procés de la classe, en la creació de les coses. I no simplement el arribar, seure en una cadira i que comencen a amollar-te coneixements d'història i harmonia i que el dia de l'examen vages ho soltes i ja està. Com supose que l'ensenyament a nivell general està canviant, supose que el de la música deu evolucionar en la mateixa línia.

T: En això sembla que estem. En el cap tinc este tipus d'iniciativa on es busca implicar més a l'alumne. I ells mateixos es sorprenen dels seus propis descobriments. Pense que deuria fer-se extensius a totes les assignatures que deurién ser molt més pràctiques.

B: Sí,perquè després, en la vida professional et dones compte que t'has limitat a aprendre que estos acords són així, esta estructura és així, els anàlisis harmònics són així, però no els veus en la pràctica. Després en altres coses, tocant la guitarra o tocant música de jazz veus més la part pràctica de tota l'harmonia, la aplicació. I veus què fàcil seria d'aprendre això així i no de la manera més clàssica de pissarra, acords escrits i açò es pot fer perquè si i allò no es pot fer perquè no.

T: Bé, llavors estem d'acord que estem ací per fer pràctica... per *embrutar-se* en la música!

B: Al final tot és pràctica, no té més i té molt! Però al final el coneixement deu servir per a aplicar-lo i per a clavar-se dins la música... que és lo que ajuda també després a interpretar-la. No és sols qüestió de no més saber de xifres i acords i ja està...

T: Totalment d'acord! Bo, una vegada més moltíssimes gràcies per la teua col·laboració i el dissabte... a disfrutar!!

2. ENTREVISTA A LA PROFESORA COLABORADORA, AMPARO FERRER.

Se realizó cuatro días después del estreno. Conversamos en base a un cuestionario preparado para la observación del ensayo general. Como su participación también era activa dentro del grupo, encargándose de una parte de percusión, no pudo rellenarlo en el momento. Por eso en la entrevista se comentan aspectos del cuestionario, aunque acabamos derivando en hacer una valoración global de la actividad. La hoja de observación fue la siguiente:

Hoja de observación: Será completada por la observadora durante el ensayo y comentada en entrevista después del concierto, junto con las impresiones de éste.

Observadora: Amparo Ferrer, profesora de Lenguaje Musical del conservatorio.

Contexto: ensayo general de la “Oración del Gusano”. Lunes 26 de enero de 2015.

Situación que se está estudiando: Aplicación experimental de la improvisación y la creación en la clase de Música de Cámara:

- ~ Cómo influir positivamente en la implicación de los alumnos por su proceso de aprendizaje musical.
- ~ ¿Dar voz a su creatividad aumenta la motivación?

Puntos a observar:

- ~ Actitud de los alumnos durante el ensayo: comportamiento, interés, implicación, aportaciones, reacciones musicales, otros...
- ~ Visión externa de mi figura en relación a ellos, mi comportamiento, comentarios, actitud.
- ~ Visión externa de ellos en relación a mí.

~ Visión externa del trabajo, del resultado. Otros.

TRANSCRIPCIÓN.

Tina: Presento a Amparo Ferrer, profesora de Lenguaje Musical del conservatorio, así que compañera y amiga. Ella participó en el ensayo general y en la representación de “La Oración del Gusano” y vamos a tener una conversación sobre las experiencias, qué vistas tú desde fuera, las opiniones que, a mí, desde dentro se me escapan. Y, sobre todo, desde el punto de vista que tienes porque conoces a todos los alumnos. Casi todos han pasado por tu aula y los que no han pasado los conoces porque tú y yo estamos acostumbradas a comentar, cuando nos juntamos, el funcionamiento del conservatorio y de nuestros alumnos.

Te di el día del ensayo general una especie de hoja de observación que me gustaría que ahora comentáramos. El día que viniste al ensayo tú no sabías qué iba a pasar, sí que conoces el proyecto de investigación porque lo hemos hablado, pero bueno... así, a bote pronto, la primera sensación que tuviste cuando aquello se empezó a poner en marcha... qué me puedes comentar al respecto.

Amparo: Hombre, la primera sensación sí que fue que, en un grupo que ya había una historia en común, venía un extraño y eso les afecta siempre. Primero estando yo y luego al acudir Boni. Había cosas que recuerdo que me comentabas cuando hablábamos como que la más participativa es B, que se lo curra mucho... y es que no se vio nada, porque estaba la gente como esperando. Aunque yo creo que también es un poco normal porque siente como que la obra es suya y que alguien va a venir de fuera y, en cierta manera va a juzgar. Entonces pueden pensar: todo esto donde nos lo hemos pasado tan bien, de golpe igual es una tontería. Yo vi un poco esto... y estaban un poco cohibidos a la hora de tocar y de hacer propuestas también.

T: Bueno, propuestas no hubo ninguna. Realmente el ensayo tenía que funcionar a base de estirar yo.

A: Sí, tú empujabas preguntando: qué opináis, qué hacemos esto o esto... y ellos estaban más pendientes de las visitas que de otra cosa.

T: Tengo que decir que yo también me sentí cohibida al pensar que esto lo íbamos a exponer a los ojos, primero vuestros y luego, el sábado, de los padres... Sí, realmente Boni también lo comentó que los vio así como intimidados por su presencia. A parte de este detalle, como interés, comportamiento... muchas veces estamos acostumbradas a ver a los alumnos un poco bajos de energía por decirlo de una manera suave. Como que no va con ellos la historia, lo hemos vivido en todas las clases y lo comentamos. Nuestro dolor de cabeza siempre es a ver cómo los despertamos... haciendo un poco a parte el hecho de que estaban cohibidos... no sé si recuerdas alguna imagen que te llamara la atención en el sentido de la motivación.

A: Lo que sí recuerdo es del día de la audición. Ahí era un cambio, sobre todo cuando se acabó, la cara de ellos era espectacular. Tanto I que estaba en el piano... La sensación de que: lo hemos hecho y lo hemos hecho bastante bien... y de que esto es nuestro. Nunca pondrían esa cara después de tocar Haendel... ¡a no ser que les hubiera salido bordado! Pero la sensación esa de: ya lo hemos hecho y más o menos ha salido bien, yo pienso que ahí sí que se notaba la parte suya de implicación sí que lo vi en la audición.

T: Sí es verdad, el día de la audición fue diferente. (...) Yo le pasé una encuesta para que ellos opinaran y valoraran también su trabajo y, por lo que dices tú... les pedí: valora sobre lo que piensas que has aprendido sobre la asignatura de Música de Cámara, y lo que me viene al pelo de lo que dices: el apartado de “sensación de formar parte de un grupo”, la sensación de haber hecho algo realmente juntos... todos le dan...

A: el máximo.

T: Sí un cinco, el máximo. También propuse unos adjetivos para saber cómo se sentían: nervioso, normal, responsable, atento... y todas estas son cosas que yo voy descubriendo y que, desde luego antes conforme llevaba la dinámica de la asignatura de oboe donde entran, tocan y se van, y con la asignatura de Cámara donde vienen... si vienen y se van habiendo estudiado o no estudiado y ya está...pues no me daba para conocer esta situación. Claro yo, como participante desde dentro digo: pues sí, será todo esto. Pero son cosas que necesito preguntarte para tener una opinión desde fuera... A

ver... qué más... ¿qué valoración harías del resultado final? Al margen de la buena sensación del concierto y de: nos han aplaudido mucho...

A: La única cosa que sí que pienso es que se ha de captar más al público. Es importante para ellos que noten que la gente les escucha. Y puede ser que en las primeras intervenciones resulte largo. Porque a partir de que ya empieza el piano, entra el cantante... todo ya va subiendo. Pero los solos, que como trabajo está muy bien, es posible que a la gente de fuera le pueda resultar pesado.

T: Ya, sobre todo cuando el nivel musical de los alumnos es el que es.

A: Claro y porque es una sola escala...

T: Además por la interpretación. Son alumnos de 3º y 4º de Profesional y de los que... están un poco remolones en el estudio.

A: A lo mejor con intervenciones más cortas donde igual uno increpa a otro que debe responderle. A lo mejor, eso más activo... hubiera sido más ágil. A nivel de trabajo en clase está muy bien porque se hacen lo suyo. Pero siempre está la parte de que, cuando uno sale en público, hay que vender. Y esa parte sí que resultaba un poco lenta. Quizá por eso, por la falta de nivel, porque hay que expresar mucho y también, aunque fueran muy buenos, escuchar cuatro veces escuchar 16 más 16 más 16 compases de dórico... llega un momento que se acaba.

T: El tema está en que yo, como profesora de oboe y música de cámara, tengo que hacer que ellos interpreten y toquen. Entonces, esta es la parte de trabajo de la asignatura... y había que mostrarla. En principio se planteó que solamente hacía un alumno el solo. Pero claro, luego la cosa va evolucionando y piensas que tienen que participar todos. Yo también lo veo, cuando ves el vídeo dices: pues esto... queda largo, porque sobre todo hay problemas técnicos, hay falta de musicalidad... son alumnos, qué le vamos a hacer. Pero sí que es verdad lo que dices, si volvemos a representarlo, a lo mejor se plantea de otra manera. Pero en principio yo quería que lo trabajaran todos para el concierto.

A: Y como está estructurado de forma en que a la mitad ya se cogía el piano y empieza Boni, ya coge todo esto más ritmo y entonces ahí la gente se queda más con el final. Yo

creo que en general gustó (...) Pero lo más importante de todo es que, al final, les apetezca ir a la clase de cámara, es que eso no tiene precio.

T: Por ejemplo, el día del ensayo general... ellos venían todos de otra asignatura anterior, y normalmente durante el curso siempre han ido llegando cinco o diez minutos tarde. Claro, yo les insistí, este ensayo es importante, por favor venid puntuales y, fíjate ese día estaban todos...

A: Sí, esperando antes en la puerta, es verdad.

T: Sí, hacía cinco minutos que estaban todos allí. Tienen también un sentido de responsabilidad sobre algo que... que ha de hacerse. Evidentemente que uno estira, pero también agradece que los que están participando se sientan responsables de la actividad. Yo creo que esto se ha conseguido. (...)

Tú los has visto otros años haciendo otras audiciones y... no sé si puedes comentar...

A: Es que las audiciones son de lo más irregular. Hay veces que me has comentado: ay qué bien le está saliendo esta pieza a tal. Y llega el día de la audición y dices: no, no me ha gustado nada. Y lo contrario: cómo le ha sonado a tal. Y tú dices: pues no sabes lo que me cuesta que haga en clase... Es que, claro, es sólo un momento y el alumno no está... es muy difícil que a esta edad lleven una audición que ellos sepan que está bien, sentada y perfecta. Así que, aunque los conozco más, pero en ese aspecto... Lo que sí veo es que hay algunos alumnos que demostraban poco interés y estas historias les enganchan. Y eso es importantísimo, porque para muchos es muy duro solo la técnica y la teoría, y teoría y técnica siempre una y otra vez.

T: Sí porque no tienen una visión de que... yo voy a querer tocar este instrumento y para eso tengo que machacarme estudiando. Esto es como un caramelito donde dices: bueno, tú machácate estudiando porque luego podemos hacer estas otras cosas.

Y con lo que me quedo es con lo que has dicho sobre la cara de satisfacción que todos teníamos al terminar.... y los aplausos que recompensan y reconfortan.

A: Sí.

T: Pues nada, muchas gracias por tus opiniones siempre amables y ¡seguiremos!

3. ENTREVISTA AL PADRE DE UN ALUMNO PARTICIPANTE, EDUARD NAVARRO. Adjuntamos el gui3n preparatorio de la entrevista, en valenciano puesto que as3 se iba a suceder la conversaci3n.

Data: dimarts 10 febrer 2015.

Eduard 3s pare de una de les alumnes participants del grup experimental de m3sica de cambra, per3 tamb3 3s m3sic professional dedicat a la m3sica tradicional.

Va assistir a l'audi3ci3 on estrenarem "La Oraci3n" i va deixar unes paraules molt interessants al v3deo de les opinions. Arran d'aix3 vaig pensar que la seua visi3n podria ser molt valuosa per a valorar el treball, aix3 que quedem per a fer una entrevista.

Objectius entrevista:

~ Extraure tres tipus de visions:

1. Com a m3sic professional de la branca m3sica tradicional.
2. Com a espectador.
3. Com a pare.

Entrevista:

~ *Presentaci3 d'Eduard Navarro:*

Pel que he llegit el teu curr3culum, el contacte i la vocaci3n per la m3sica tradicional et ve de ben xicotet. Has estudiat llaüt, mandolina, viol3 al conservatori, toques dolçaines, sacs de gemecs, gaites, mora-arpa i un fum d'instruments m3s que jo no lis posava ni nom abans d'haver-te'ls vist tocar a tu.

T'has dedicat a la transcripci3 de la m3sica tradicional valenciana i tens gravats uns 40 CDs (alguns premiats) on toques diversos estils de m3sica tradicional, folk, 3tnica i tamb3 m3sica antiga.

Alguns dels grups amb els que has format part i col·labores són: L'ham de foc, Solatge, Capella de Ministrers, Al tall, Apa, Ensemble Pelegrí, Krama. També cantants com Mara Aranda, o Miquel Gil.

... I, a més a més eres pare i marit de dos alumnes meues!! Així que no pots ser més ideal...

1. Visió professional:

Al comentari que molt amablement ens vas deixar el dia de l'audició ens dius que t'havia agradat el nostre experiment i que el veies com aire fresc entrant al conservatori. Tu has fet estudis en conservatori, tots els teus fills estan passant pel conservatori i, al mateix temps dones classes de música tradicional en escoles de música i agrupacions diverses. Ningú millor que tu per a valorar les diferències entre els dos mons, si és que creus que són dos mons....

(diferències de repertori... indubtablement)

(diferències en la motivació)

(diferències en la metodologia d'ensenyament)

- En què creus que esta experiència s'allunya de lo que estem acostumats a viure en el conservatori?

2. Visió com a espectador:

També dius que com a espectador s'agraeix una certa varietat. Vols explicar açò?

3. Visió com a pare:

L'any passat jo tenia un altre tipus de conversa amb tu però sobretot amb Fina (la teua dona) i el tema central era la teua filla, que volia deixar-se d'estudiar al conservatori.

Açò és un problema recurrent en tots els alumnes quan arriben a certa edat adolescent. Sembla que quan vam comprar l'instrument nou es va animar a estudiar una miqueta més i enguany jo la veig bastant estable i motivada dins de la seua forma de ser reservada.

Què pots comentar-me del tema?

Com ho viu a casa? Què comenta? Com la veus?

Penses que esta nova dinàmica de les classes de cambra l'ha enganxat d'alguna manera? Nomena alguna cosa?

Com la vas veure el dia de l'audició?

Ella va tocar dos peces: una de repertori típic de conservatori, i altra va ser "La Oración", tu que la coneixes més creus que ella feia alguna distinció, que els dos treballs semblaven el mateix per a ella?

Gràcies!! Etc...

TRANSCRIPCIÓN.

Tina: (Hago la presentación prevista en el guión) (...) Anem a començar per la teua visió professional (...) tu que has fet estudis al conservatori però que sobretot vius el conservatori en ta casa, perquè tens a tots els teus fills estudiant en este i en el de Velluters, millor que tu ningú per a valorar la diferència que veus entre estos dos móns, si és que tu penses que són dos mons... perquè també dones classes en escoles de música, eres professor d'instruments tradicionals. Pues anem a vore... m'interessa molt el teu punt de vista.

Eduard: Com bé has dit, estic molt vinculat des de jovenet a la música tradicional, és un altre univers molt diferent a lo que és el clàssic. Els conservatoris, conforme estan entesos, jo veig que estan encarats al tema de la música clàssica... evidentment. Jo valore moltíssim lo que és el tema de la tècnica que s'aprèn als conservatoris, la teoria evidentment i... lo únic que veig és que està tot encaminat a un univers que és bellíssim i super important, però clar, hi ha altres universos musicals. Jo estic vinculat a la música tradicional, que a la vegada té altra quantitat de variants, també està la música antiga, el jazz, el pop, el rock... hi ha molts universos. Jo valore moltíssim des del conservatori clàssic, per dir-ho així, el tema academicista de lo que significa la tècnica en uns instruments concrets i tot lo que és la teoria, evidentment. (...) En la meua trajectòria he conegut altres conservatoris en el meu camp de música tradicional, com per exemple a Toulouse (...). Entrant en eixe camp, la dolçaina valenciana sí que està reglat lo que és l'ensenyament professional des de fa uns anys. I ací entrem dins de la qüestió, els

ensenyaments clàssics aplicats a la dolçaina... estan funcionant (...) però al final la gent està estudiant amb mètodes academicistes clàssics aplicats a la dolçaina i trobe gent que acaba, que té prou tècnica, prou afinació però que no coneix l'ornamentació, no escolta els baixos, no ha tocat amb tabal, no coneixen el repertori (...).

T: Per centrar una mica el tema, és interessant el que dius que hi ha altres tipus de conservatoris arreu del món, i ací de fa uns quants anys la música tradicional ha entrat al conservatori superior afortunadament. També el jazz i el flamenc... però...al conservatori superior. Però ara ací, en esta casa on estem,... estem con en un "impasse" on totes eixes músiques no les contemplem, no lis traguem el suc que jo pense que podem aportar-nos a la formació...(i per això este tipo d'iniciativa)... i que és la senzillesa, agafada entre cometes (...), senzillesa estructural (...) que després tot això està evolucionat en Mozart, en Beethoven... dic senzillesa com l'origen de coses més evolucionades com per exemple quan ens posem davant una partitura i diguem amb reverència: ai el senyor Beethoven que ha fet esta simfonia!... parle de la senzilleça estructural que em permet, en estes músiques, dir: agafe una escala, la estudie, la domine i ja em dona per a parlar en ella. Que és un poc lo que vas veure el dissabte, quan acabarem l'audició que em vas preguntar: la escala quina era...una oriental? (...). Pues és això... eixa senzillesa que te permeteix... que coneixes eixa estructura i ja te meneges en ella. Es de lo que va el treball...que els alumnes aprenquen que poden triar estructures on moure's. I tornem altra vegada a centrar-se: en este conservatori on estem, estudiant les partitures del senyor Bach i Beethoven i que tenim que agenollar-se davant la seua música... tot això no ho podem fer (...). A mi s'em van obrir els ulls al coneixer-te i descobrir la música que fas, en els cursos de Morella (...), on vaig vore com poder organitzar-se, amb una melodia senzilla i alguns instruments, una peça.... així va sorgir més o menys lo que tu vas vore el dissabte (...).

E: Jo comentava lo del aire fresc perquè he anat a moltes audicions (...) i clar, sempre acaba passant lo mateix en elles... que a mi m'agrada moltíssim la música clàssica, però al final dius: mira una cosa diferent, és aire fresc.

T: Ara, tampoc se'ns pot anar el cap... açò és una peça més que ells tenen que tastar i poden pensar: ah mira sí, m'agrada. O: no, no, no, jo la partitura escrita...

E: Sempre anem també en la falta de temps per a aconseguir unes metes de plans d'estudis, i si no fora per això jo crec que hi ha moltes possibilitats. (...) Es podrien organitzar tallers per donar a conèixer certs instruments (...) però sempre està la manca de temps... perquè hi ha que acomplir un plan d'estudis i, en el moment que agafes temps per un altra banda és en detriment de lo altre o els xiquets que estan en el institut i no poden dedicar més temps... Però estaria molt bé fer una serie de tallers per donar a conèixer altres instruments i altres músiques, no sols de la meua branca tradicional, si no de jazz o...

T: Sí, s'intenta... però jo pense: estem parlant d'universos i, per a mi, l'univers és la música. Que notes són les mateixes set per a tots els estils! (...) I, sense perdre els objectius per exemple de la Música de Cambra, com és el cas del grup experimental que tractem. Jo no puc perdre de vista els objectius que tenen que fer en l'assignatura: que s'escolten, que afinen, que interactuen, la gestualitat.... tot això dona igual en quin tipus de música es faça.

E: La veritat és que la teua visió m'agrada. Ja m'agradaria que la majoria dels professors pensaren així.

T: Bo, és algo en lo que jo m'empenyat, ara anem a vore si açò funciona (...). Jo tinc que ensenyar cambra i oboè, què més dona en la música que es faça si aconseguim els objectius i si, además aconseguim enganxar-los al gust per la música.... es a dir...que van a ser solistes de la Filarmònica de Berlin?... pues si ho volen ho seràn, però jo crec que no estan entre els seus... però mentres passen per ací tenim que donar-los algo que els enganxe. I eixa és també la visió que tu, també com a públic, observant des de fora, l'actitud que veies... en la teua filla perquè la coneixes i dels altres alumnes en general, que has vist en altres ocasions.

E: Jo, a la meua filla la vaig vore super contenta. Además que tinguen l'opció d'haver-se creat un solet en la improvisació, encara que després estiga fixat en la partitura... Però això dona peu a que tinguen una il·lusió i un quefer propi. Després lo de barrejar piano i el baríton perquè tot lo que siga imaginació i varietat... jo crec que ho agraeix el públic i els propis alumnes també ho agraeixen. Es lo que te deia jo de "aire fresc", ja no és lo mateix de sempre.

T: Que també se va fer...

E: Per supost! No és llevar una cosa per a posar un altra.

T: Clar, eixa és la meua missió dins d'esta santa casa... però és el que et dic, que música és una (...) i es pot ensenyar lo mateix a través d'altres branques. Entonces em dius que vas vore a la teua filla contenta.... es que tinc un "problema" amb ella... la teua filla és molt reservada i a mi em costa vore coses en ella.

E: Em costa a mi i tot!

T: Ella està integrada en el grup i treballa bé, però em costa saber què pensa (...).

E: No és sols la personalitat, és a més la seua etapa d'adolescent. Jo veig diferents etapes inclús en la música, hi ha moments que s'ho vol deixar, altres vegades estan contentes... després tornen altra vegada perquè volen tindre més temps per eixir amb els amics... i és normal. Tenen que fer els deures del institut... o siga que la etapa fa, però jo tampoc tinc la vareta màgica per a saber el què està passant, ja m'agradaria.

T: Ja, però ella per exemple en casa... comenta algo...?

E: Jo en casa els forçava massa de xicotets... bueno massa...es que veia que no feien res! Veia que tenien qualitats, oïda i una certa facilitat... però que no estudiaven... i més o menos continuen així... Però vaig notar que si forçava al final era pitjor perquè estàvem de bronca cada dos per tres. Al final si per estudiar música, en lo que representa i lo bonic que és, sempre anem a estar de mal rotllo... vaig dir: prefereixc no dir res i que facen lo que vullguen... encara que sempre tires alguna punteta... però hi ha que anar amb molt de compte, perquè quan més ho digues, de vegades és contraproductent... segons caràcters. I en el caràcter de la meua filla... més encara! (...) Totes estes iniciatives crec que van en favor de que els alumnes estiguen més implicats. També, el concert d'orquestra que van fer també fa poc i que estigué molt bé, la directora ho va montar molt didàctic i familiar molt bé... (...) Després els intercanvis que van fer amb altres orquestres on es relacionen amb gent de la mateixa edat i després el anar a sopar, això crea uns vincles que acaben enganxant... lo social, en estes edats, enganxa molt! Clar, en l'academicisme de l'estudi on moltes vegades està ú assolés és molt difícil que l'alumne... on més es pot fer és per exemple en l'assignatura de cambra.

T: (...) L'any passat les converses que teniem sobre ella de: es que s'ho vol deixar i no sabem què fer! Enguany la cosa ha canviat i jo no vull dir que no més siga per açò. Al final tot són peces d'un puzle (...) i que al final deurien donar-li el gust per la música i per dir: vinga, vaig a estudiar açò perquè així anirà millor... crec que té que ser així.

E: Té que ser així! Hi ha altres personalitat que de repent ho veuen clar que volen estudiar... però si no ho veuen, algo hi haurà que fer! (...) Hi ha alguns que des de xicotet ho tenen molt clar i...

T: Ja, però eixe és ú entre... un milló...no és lo normal. Lo normal és gent com la teua filla, que amb l'adolescència estan amb altres preocupacions. I eixa és la etapa en la que passen per este conservatori. La etapa de la teua filla, que vol deixar-ho han... hem passat tots! ...jo recorde la meua. En 15 anys dius: jo no vull saber res de la música!

E: Ara, per sort, sembla que està bastant convençuda de que vol seguir... però no vull dir res... perquè d'ací un mes igual canvia la cosa.

T: Jo crec que, el fet de què estiga ara ella en el grup este, en l'orquestra... i que es veja envoltada, pense que l'ajudarà a voler seguir... el instrument nou també...

E: Sí, el oboè nou li agrada... el que passa és que no vol demostrar molt, saps? Es molt reservada... però no és tímida, té la seua personalitat un poquet...forteta. Al ser reservada prefereix sempre que parlen altres, la germana per exemple és molt més tímida i parla moltíssim... en casa, en el dia a dia... són caràcters.

T: Què curiós! A mi, el treball que estic fent amb ells en el grup de Cambra m'està ajudant a conèixer-los. I mira que tots començaren de ben xicotets en mi! Ja portaré sis o set anys amb ells i estic començant a conèixer-los ara! Pel fet d'estar en un grup..., jo soc una més del grup...ja no soc la que s'assenta, escolta i pega el puro diguent-li: és que no has estudiat!... i, ostras! m'està ajudant moltíssim en el terreny humà. Es que el treball este és egoista per a mi... bo entre cometes... ho faig per ells, però estic rebent jo...

E: Clar! I això també ho transmets a l'alumne...

T: I en la teua filla... jo veig que hi ha algo, però costa accedir a ella

E: De tota manera són molts els factors, des del que dèiem de les classes individuals... són moltes hores assolides, la fórmula de l'ensenyament en general, els pares també, el caràcter de cadascú...

T: Sí, és complicat. I voler traure conclusions de... perquè faig açò, la cosa millora?...no acaba de ser cert. Millora per moltes altres circumstàncies...

E: Però això que estàs fent sí, sí, sí... jo crec que sí millora això.

T: Bo, jo estic contenta i si hagueres vist...l'audició la férem dissabte i jo tinc classe de cambra amb ells el dilluns. Veres que estava gravat tot en vídeo...pues el dilluns ja tenia el vídeo, no? I dic, bueno va... sessió de cine. Apagaren totes les llums i se ficarem a veure'l en l'ordinador...que no s'havien vist mai tocar! I mira que vosatros com a pares els graveu sempre... però després ells no ho veuen.

E: Sí que es veritat! Jo ho intente i elles sempre... no, no, no em graves!!

T: Pues esta vegada no em van renegar res... sí, sí anem a vore'l. I va ser espectacular. Lo que es donaven compte d'ells mateixos, i lo contents que estaven. B deia: queda molt millor de lo que jo me pensava!

E: Està molt bé!

T: Va ser una classe molt bonica, el vore com ells percebien la seua experiència... però entre ells i jo. Ja no érem quatre alumnes i una professora... va estar xulo.

E: Sí, a més es veuen molt partícps directament. Tu veus un concert de l'orquestra...que també és cada ú, però es difumina, la responsabilitat és més repartida entre tots, que són molta gent. Però ací, al ser quatre o cinc no més, diuen: mira la meua part! O siga que es veu molt directament lo que estan aportant.

T: Sí. No més per les coses del terreny humà que estic descobrint, jo ja estic super pagada. I si a més tu penses, des de l'altra part, que des de fora es veu que açò té algo important en el fondo...pues ja...vamos!

E: Clar que sí! Inclús lo que et comentava... si es feren tallers d'altres instruments per a que fora més variat... ho voria perfecte! Però clar, sempre està lo que dèiem... el temps.

T: Però al final el temps és com ú s'ho vullga organitzar, saps? Si tu entres en la rutina de que... no es que jo he fet sempre açò i açò és el que hi ha que fer... i no vols anar una miqueta més enllà... dius: és que no tinc temps per a fer res més! I t'ho acabes creguent.... Pense que hi ha altres formes de fer lo que tens que fer. I lo del taller d'instruments tradicionals... ja parlarem tu i jo... no descarte que tingues que vindre un dia...(..)

E: Clar, podria portar els instruments que tinc de llengüeta doble i fem una exposició, i que els proven. Que agafen la xirimia soprano, i expliquem que és el agüelet de l'oboè... Jo li ho ensenye a la meua filla...

T: Però ella l'ha provat?

E: No, no vol! No vol provar....inlús li dic d'agafar la xirimia tenor, en lo bonica que és... i no hi ha manera!... I a vegades vull tocar jo en ella i no vol!

T: Què curios...

E: Molt curios!... i lo de gravar... no hi ha manera!

T: Bueno, és adolescència pura i dura.

E: No fa massa estaven assajant les dos i vaig voler gravar-les un poquet... i res! Amagant-me que tenia que ser!

T: En fi, moltes gràcies per les teues opinions. I sobre tot perquè has sigut qui m'ha posat sobre la pista per a poder fer estes coses (...)

E: Jo agraït (...). A seguir en eixa línea que trobe és la correcta.

RESUMEN DE RESULTADOS. Todo el público que se decidió a colaborar tuvo palabras de aprobación: les gustó la pieza, la encontraron original y diferente a lo que suelen escuchar en las audiciones del conservatorio. En general destacan el trabajo realizado por los alumnos, valoran el hecho de saber que han sido ellos los compositores. Una persona resalta “la cara de felicidad que tenían ellos” (los alumnos participantes).

Por lo que respecta a las entrevistas, vamos a resumir aquí los datos relevantes para nuestra investigación y que trataremos como resultados que nos sirvan para avalar, o no, el trabajo realizado.

De la entrevista realizada al barítono tras el ensayo general, destacamos que, a pesar de que notó a los alumnos cohibidos por su presencia, sí que se les adivinaba un cierto orgullo de ver que su trabajo tenía un resultado. Resultado que les puede ayudar a comprender que la música tiene muchas ramas, dentro de las cuales se pueden hacer cosas diferentes, y que ser músicos profesionales no es el único objetivo al que pueden aspirar.

Respecto a su paso por el conservatorio como alumno recuerda lo poco prácticas que fueron algunas asignaturas y que eso le ha acabado pasando factura en su vida profesional. Sin embargo, en su faceta de guitarrista amateur en un grupo de jazz, se ha dado cuenta lo fácil que sería integrar los conocimientos de armonía a la práctica de la interpretación, y reconoce la utilidad de estos aplicados a cualquier tipo de música que se interprete.

Por su parte, la profesora de Lenguaje Musical coincide en que el día del ensayo general los alumnos estaban cohibidos, en cierta forma sabían que su trabajo iba a ser juzgado. No hacían propuestas y su interpretación de los solos, eran tímidas. Aunque el día del concierto todo fue diferente y se les veía en las caras. Mostraban la felicidad de haber sacado adelante algo suyo y además bastante bien. Amparo matiza que nunca tendrían esa sensación al acabar de tocar un concierto de Haendel.

Su conocimiento de los alumnos le lleva a saber que muchos no están especialmente motivados en el estudio, pero piensa que en el trascurso de la actividad su actitud no era esa. Reconoce que este tipo de iniciativas enganchan a los alumnos, les hace tener ganas de ir a clase y eso es impagable según ella, pues reconoce lo duro que puede resultar el estudio de la técnica y la teoría sin una aplicación inmediata.

Por último, la entrevista al padre de uno de los alumnos participantes, nos ofrece también su visión como especialista en música tradicional. En ese sentido valora muy positivamente el trabajo. Opina que da más variedad a lo que estudian los alumnos, ayudándoles a ampliar sus miras. Todo ello juega en favor de su motivación frente al

estudio que él denomina academicista y que, pese a reconocer y valorar su utilidad, piensa que peca en exceso de teoría.

En tanto que padre, reconoce la dificultad del trabajo individual en casa, siendo en ocasiones motivo de conflicto familiar. La etapa adolescente no favorece esta situación y se ha encontrado muchas veces con la desmotivación y la “amenaza” de abandono. Piensa que iniciativas como esta, pueden ayudar y de hecho ya están ayudando en este sentido, puesto que destaca del día del concierto lo feliz que vio a su hija.

12.4 Diario de clase del proyecto creativo II. Resultados.

Recordemos que la Acción Estratégica I duró todo un curso durante el cual se llevaron a término dos proyectos creativos. A continuación, presentamos las tablas con el vaciado de datos extraídos del diario de clase del segundo proyecto. Estas siguen la misma estructura: una casilla con las observaciones más relevantes, la casilla central que ubica la sesión en el tiempo y recoge si esta tuvo alguna particularidad y, por último, una casilla de valoración personal. Ilustramos algunos datos con fotos de las sesiones más relevantes y el enlace al vídeo del estreno.

Debemos resaltar que, el hecho de ir hacia el fin de curso no dio margen a realizar acciones de observación posteriores como sí ocurrió con el primer proyecto. El estreno tuvo lugar casi el último día escolar, la mayoría de alumnos tenían planes de viajes o incluso exámenes pendientes, con lo cual se decidió dar por terminada la actividad del año. No obstante, pensamos que los conjuntos de datos recopilados dan suficientes evidencias del camino recorrido.

Recordemos que las tablas están separadas en cuatro categorías y que al final de cada una de ellas se ofrece un resumen y una interpretación de lo observado. También decir que este trabajo comprende dos composiciones, el período dedicado a cada una de ellas viene separado por una casilla que indica a cuál de las dos piezas nos estamos refiriendo: “The Skye Boat Song” o “De Allacito”.

Así pues, tenemos:

1. TÉCNICA DE OBOE (PROYECTO CREATIVO II)		
OBSERVACIÓN	FECHA	VALORACIÓN
Llevamos al instrumento aquello que escuchamos en un vídeo.	17 noviembre 2014 Sesión de introducción al nuevo proyecto.	Conectamos el oído con los dedos sin mediar partitura.
Empezamos a jugar con la escala pentatónica para dominarla técnicamente.		
Realizamos pequeñas improvisaciones. -Alumno I: se ve evolución en sus propuestas. -Alumno C: se limita a hacer lo que le resulte el mínimo esfuerzo. -Alumno A: la originalidad sale de los errores que comete. Lo resaltamos. -Alumno B: no asiste.		
"The Skye Boat Song"		
Trabajamos la escala pentatónica en toda la extensión del oboe. En especial en el registro sobreagudo.		
Tocamos encima del vídeo que nos está sirviendo de apoyo.		
Recuerdan y buscan de oído la escala pentatónica de Db. -Alumno B: es el más activo buscando. -Alumno A: debate ideas con B. -Alumno I: también propone. -Alumno C: es el más inactivo, no opina, se esconde.		
Descubrimos y trabajamos las tríadas que hay en la escala.		
Descubrimos la especie de estas tríadas.		
Sacamos de oído la melodía de una de las dos canciones que servirá de apoyo a nuestro proyecto creativo.		
Trabajamos el material técnica y		

teóricamente: -Sacamos la escala y el acompañamiento. -Descubrimos los floreos como notas extrañas a la armonía y los practicamos. -Insistimos en solucionar los problemas técnicos que surgen.		
Seguimos con el trabajo técnico de la sesión anterior.	2 marzo 2015	
Hacemos un calentamiento técnico previo al trabajo musical que teníamos pendiente. Trabajamos: -Escala con notas largas atendiendo a la calidad sonora y a la afinación. Se muestran muy concentrados en la escucha. -Floreos y combinaciones de notas en bucle (la llegada al Mib sobreagudo ha mejorado bastante). -Articulación.	9 marzo 2015	El material nos ha servido como excusa para realizar un buen trabajo técnico.
“De Allacito”		
Volvemos a atascarnos con algunos problemas técnicos: emisión de las notas graves, articulación.		
Escuchamos la nueva pieza a trabajar: “De Allacito”. Van descubriendo la melodía de oído y probando con el oboe.		
Empiezan a relacionar los conocimientos teóricos con la práctica: -Alumno A: <i>Si es una escala con un acorde menor y empieza en Bb, las otras notas deben ser Db y F.</i>		Este es un logro del que me siento satisfecha. Al principio no había ninguna relación evidente entre teoría y práctica para ellos. Ahora relacionan los conceptos, e incluso les sirven de apoyo para deducir y dar respuestas.
Trabajamos la afinación del registro agudo con referencia a la octava grave. Es difícil pero están muy concentrados y lo consiguen hacer bien.		
Proponen combinaciones para subir la escala pentatónica. Alumno I: quiere llegar hasta el Fa sobreagudo. Inventa un ritmo		

difícil que se esfuerzan en hacer.		
Trabajando de esta forma aparecen combinaciones complicadas que solucionamos.		
Vacaciones de Pascua.		
Volvemos a recordar todo el material que íbamos a utilizar para nuestra composición: -La melodía original. -La escala. -La armonía.		Es curioso observar lo fácilmente que olvidan lo trabajado. Como reflexión personal: para mí todo este proceso forma parte continuada del día a día, de mis pensamientos, de mis ideas. Para ellos es solamente algo puntual que sucede durante una hora una vez a la semana.
Trabajamos ritmo y transporte de la melodía. Tienen bastante dificultad a la hora de transcribir el ritmo.		El transporte les resulta muy fácil cuando han sacado la canción de oído. Otra evidencia de la necesidad de llevar a la par experiencia sensorial/práctica y teoría.
Trabajo del registro sobreagudo: todos los alumnos vuelven a tener dudas con las posiciones. -Alumno B: tiene mucha tensión en las manos. -Alumno A: problemas con las posiciones. No tiene paciencia ni reflexiona sobre lo que está haciendo. -Alumnos I y C: bastante bien.		Los alumnos no hacen este trabajo solos en su estudio personal de casa.
Hacemos un calentamiento antes de ponernos a componer las melodías.		
Una vez compuestas, las interpretan: -Pareja I y C: tropiezan con problemas técnicos que no dominan. Se esfuerzan en solucionarlos.		
Trabajamos la interpretación de sus melodías: - Alumno A: necesita insistir sobre la articulación. -Alumno C: problemas de emisión del registro grave. -Alumno I y B: no asisten.	18 mayo 2015	
Ensayo. Trabajo técnico	8 junio 2015	

recordatorio.		
Se da por hecho todo el trabajo técnico.	15 junio 2015 ENSAYO GENERAL Con la colaboración de un percusionista. (Grabado en vídeo)	
Hay fallos a nivel técnico: emisión, registros extremos.	ESTRENO 19 JUNIO 2015	En clase observo mejoras en todos estos aspectos, pero bajan el rendimiento en el momento en que se ven presionados por una determinada situación, como puede ser el ensayo general o el concierto.

RESULTADOS. La naturaleza de este segundo proyecto creativo permite realizar un trabajo técnico más exhaustivo. El material musical es más abundante y en las clases se practica más con el oboe, puesto que debemos dominarlo y conocer sus posibilidades antes de lanzarnos a su manipulación. El hecho de que los alumnos ya estuvieran familiarizados con la forma de trabajar ha favorecido que las clases fueran más ágiles en la parte de la práctica técnica.

Nos encontramos con los mismos -eternos- problemas técnicos. Con la particularidad de que, al ser ya muy reconocibles, en algunas ocasiones son los propios alumnos quienes los buscan y se empeñan en su resolución, viéndolos como un reto a superar.

El trabajo de audición consciente ha sido más intenso en este proyecto, todas las melodías se han aprendido de oído y, como comprobaremos más adelante, también se ha descubierto de esta forma la armonía. La idea ha sido alinear experiencia sensorial-auditiva con teoría, bajo la premisa: “compruebo que lo que funciona auditivamente tiene una explicación teórica”. Esto se observa aquí en el momento de transportar una determinada melodía; hasta el momento los alumnos conocían ese proceso desde el punto de vista teórico, lo hacían siguiendo unas normas aprendidas de memoria y por escrito. Sin embargo, no les costó casi esfuerzo aplicar el mecanismo sobre una melodía aprendida de oído, todos la pudieron tocar casi inmediatamente en otra tonalidad.

En la misma línea que el proyecto anterior se observan avances y retrocesos en lo que respecta a la técnica, dependiendo de diversos factores: presión que siente el

alumno, trabajo personal invertido -que siempre es escaso o inexistente-, tiempo transcurrido desde la anterior sesión, etc.

2. OBJETIVOS MÚSICA DE CÁMARA (PROYECTO CREATIVO II)		
OBSERVACIÓN	FECHA	VALORACIÓN
Sólo asisten los alumnos A y B. Hemos hecho una clase de entrenamiento auditivo: hemos sacado de oído la melodía y la escala de una canción. Descubrimos la escala pentatónica.	17 noviembre 2014 Sesión de introducción al nuevo proyecto.	
Cambiamos partituras, cada uno toca la melodía del compañero. -Alumno I: <i>He puesto dinámicas y C no las ha hecho.</i> -Alumno A: opina que el motivo rítmico debe ser más articulado.	24 noviembre 2014	Emiten juicios de valor sobre la idea de interpretación de su pieza. Con ello comprobamos la necesidad de que el alumno tenga una imagen sonora mental de lo que quiere conseguir con la interpretación.
"The Skye Boat Song"		
Creamos ostinatos rítmicos: -Alumno I: inventa un ritmo interesante, pero le cuesta racionalizarlo para escribirlo. -Alumno C: le cuesta decidirse. Finalmente toca algo desdibujado, no muestra criterio y no le importa si le cambian los elementos. -Alumno B: hace un ritmo muy sencillo que parte de la canción. Lo racionaliza rápidamente.	9 febrero 2015	Hacer y saber plasmar lo que se hace no resulta tan evidente. Es importante conectar ambas destrezas.
Trabajamos la afinación del registro sobreagudo. Les molesta escucharse desafinados.		Es importante crear necesidades en el alumno, y la necesidad de la afinación es vital.
Organizamos una ronda de improvisaciones donde las frases que proponen deben relacionarse de forma coherente siguiendo unas pautas sencillas.		
Combinamos los elementos rítmicos inventados en la sesión anterior con la ronda de improvisaciones. Cuesta arrancar el ejercicio,		Los años que llevan estudiando música desde otra perspectiva no les ha proporcionado este tipo de habilidades.

requiere concentración y una manera de pensar a la que no están acostumbrados.		
Tras haber descubierto la pieza de oído leemos la partitura y organizamos rondas de improvisación siguiendo la armonía.		
Observo que, en general, los alumnos están cómodos, prueban cosas, están atentos, siguen las explicaciones, me rectifican, me preguntan.		¡Ánimo!
Tocan sus melodías acompañándose de los bajos. Insistimos en tener cuidado con la afinación.		
Interpretamos la pieza con la estructura que se ha decidido y pregunto qué puede mejorar: -Alumno B: <i>Sin duda la afinación, ¡estamos fatal!</i> Quedamos en que también se podía mejorar el fraseo y las dinámicas. Queda pendiente el trabajo para la próxima sesión.		Es muy positivo que ellos mismos valoren la necesidad de interpretar cuidando una serie de parámetros musicales.
Tras el trabajo de calentamiento técnico, recordamos sus melodías y empezamos a darles forma en su interpretación, según quedamos la sesión anterior.	9 marzo 2015	El material nos ha servido como excusa para realizar un buen trabajo musical.
“De Allacito”		
Volvemos a pelear con la afinación al unísono, que hoy está bastante peor tras una semana de paréntesis vacacional. Al final de la clase grabamos las melodías.	23 marzo 2015	
Vemos el vídeo grabado la clase anterior con las melodías de “The Skye Boat Song”. ¡Todos coinciden que la afinación es un desastre! Los alumnos A y B son especialmente críticos: <i>Suena fatal, pero fatal, fatal.</i> Reflexionamos sobre los motivos: -llegaron tarde y no nos dio tiempo de calentar		El resultado de esta sesión, donde los alumnos pudieron comprobar el resultado de sus acciones o inacciones, fue clave para que mejoraran la preparación del concierto.

<p>adecuadamente trabajando el sonido y los unísonos.</p> <p>-las cañas son viejas y necesitan un cambio (no se sientan a hacer cañas).</p> <p>-hace dos semanas que no nos veíamos y olvidan fácilmente el trabajo que hacemos.</p>		
<p>Trabajamos la afinación, en unísono y en octavas. Están muy concentrados en el sonido.</p>		
<p>Improvisamos frases y la ronda resulta bastante bien:</p> <p>-los alumnos I y A utilizan con más soltura el registro sobreagudo (se nota el trabajo que hemos hecho durante la sesión).</p>		<p>Crear al alumno la necesidad de un determinado elemento hace que este se esfuerce en dominarlo.</p>
Vacaciones de Pascua.		
<p>Recordamos y trabajamos especialmente la articulación.</p> <p>-Alumno I: muy bien.</p> <p>-Alumno C: ha mejorado bastante.</p> <p>-Alumno A: problemas derivados de la caña.</p> <p>-Alumno C: articulación blanda, sonido con poca calidad, problemas con la caña.</p>	20 abril 2015	<p>Me resulta muy útil recordar este trabajo y llevarlo a las piezas del repertorio de oboe que estudiamos en la clase individual.</p>
<p>Solo tenemos 30 min de clase que aprovechamos para hacer improvisación.</p> <p>En general los alumnos se muestran más sueltos y cómodos.</p>	27 abril 2015	
<p>Hacemos trabajo de análisis de la melodía original, que nos ayudará para componer nuestras melodías.</p>		
<p>Insisto en que escriban matices y articulaciones coherentes con la interpretación.</p>		
<p>Interpretan sus melodías:</p>		

<p>-Pareja A y B: no hay matices, ni musicalidad, ni articulación cuando tocan.</p>		
<p>Interpretan sus melodías con un acompañamiento armónico deducido a partir de estas y descubierto por medio del método ensayo/error.</p> <p>Alumno B: <i>¡queda super bonito!</i></p> <p>Acompañamos el descubrimiento de la armonía con la racionalización teórica: vemos la especie del acorde (mayor/menor) que explica el color que da a la melodía.</p>		<p>La armonía que han descubierto es muy sencilla, sin embargo, para ellos tiene un valor estético elevado puesto que la han vivido desde su experiencia.</p>
<p>La armonía nos ayuda a poner en contexto la afinación escuchando la voz de cada uno dentro del acorde que han escrito.</p>		
<p>Trabajamos la interpretación de los dúos.</p> <p>El alumno I se une tocando los bajos al piano mostrando bastante soltura (tiene suspendido la asignatura de Piano Complementario).</p> <p>-Alumnos A y B: deben mejorar la articulación.</p>		
<p>Hay problemas de coordinación rítmica.</p>		
<p>El trabajo de interpretación se complica porque incluimos otros instrumentos que los alumnos deben tocar.</p> <p>-Alumno A: está motivado y rinde en sus intervenciones con todos los instrumentos. Admite que ahora comprende mejor la articulación que llevamos todo el curso trabajando.</p> <p>-Alumno I: descuida un poco la articulación, que mejora cuando escucha y se acopla a la base rítmica.</p>		<p>El ritmo está muy presente en la pieza, esto les ayuda a mejorar su articulación.</p>

Trabajo de dar entradas. Se decide quién, cómo y cuándo hay que indicarlo.		
Ensayo: tocamos la pieza entera. Insistimos sobre los puntos eternos de afinación y articulación.	8 junio 2015	
Hay que ajustar las interpretaciones al ritmo del percusionista. Los alumnos deben acostumbrarse a escucharle.		
Se trabajan las entradas y la comunicación visual. Hay muchos cambios de instrumento y los alumnos deben permanecer atentos y escuchando activamente.		
Hay fallos de expresión: fraseos que quedan planos, articulaciones blandas.	ESTRENO 19 JUNIO 2015	En clase observo mejoras en todos estos aspectos, pero bajan el rendimiento en el momento en que se ven presionados por la situación, ensayo general previo y concierto.



RESULTADOS. El trabajo auditivo que realizamos nos está aportando una serie de beneficios a otros niveles, más allá del mero entrenamiento del oído interno en el reconocimiento de las notas. Ahora los alumnos se muestran mucho más sensibles en la apreciación de la afinación o las dinámicas, parámetros indispensables a abordar dentro de los objetivos de Música de Cámara. Como se comentaba anteriormente, también ha sido importante descubrir la armonía desde la experimentación propia. Con el método ensayo/error comprobamos qué es lo que funciona y, más adelante vemos la explicación teórica, de esta forma el conjunto adquiere un sentido global para el alumno.

Durante las sesiones la improvisación ha estado presente como paso previo a la composición. Se observa que los alumnos se empiezan a sentir cómodos con esta práctica. El hecho de incluir estructuras armónicas y de estar cada vez más familiarizados con los acordes y su sonoridad, les ayuda para llevar a cabo sus improvisaciones.

Una vez fijamos la improvisación a la partitura ya tenemos una pieza sobre la cual hacer el trabajo de interpretación y coordinación de grupo propio de la asignatura: unificación rítmica, gestualidad, afinación, articulación, etc. Al igual que en el apartado de Objetivos Técnicos, se observan avances que no son determinantes, pues el control sobre ciertas dificultades depende de la concentración y la presión a la que está sometido el alumno.

3. INICIATIVAS (PROYECTO CREATIVO II)		
OBSERVACIÓN	FECHA	VALORACIÓN
Tras haber "jugado" en el oboe con la escala, escriben sus propias melodías pentatónicas. -Alumno I: pretende terminar lo más rápido posible. -Alumno C: es reflexivo y tarda más, utiliza variedad rítmica. -Alumno A: duda y es quien más pruebas hace con el oboe. -Alumno B: no asiste.	24 noviembre 2014	
"The Skye Boat Song"		
Creamos un ostinato rítmico para acompañar la música de un vídeo.		
-Alumno I: propone combinar todos los ritmos para acompañar la canción. -Alumno B: propone percutir sobre cosas diferentes para conseguir otros timbres.		Empiezan a encontrarse cómodos proponiendo ideas para manipular el material sonoro.
El alumno A descubre una particularidad sobre la escala pentatónica: <i>Hay una nota que no forma tríada con ninguna. Yo creo que va a servir para enlazar.</i> Practicamos y corroboramos desde la experiencia su descubrimiento.		Poco a poco vamos descubriendo los rudimentos básicos de la armonía desde la práctica, escuchando activamente y decidiendo lo que funciona y lo que no.
Inventamos un acompañamiento. Alumno A propone usar las notas 1 y 5 de cada acorde. Poco a poco van refinando la forma del acompañamiento.		
Deciden que no queda bien		Emiten juicios estéticos

acompañar al oboe con otro oboe. Prueban al piano.		acertados. Buscan soluciones a los problemas que van surgiendo.
Tras haber experimentado con el material musical, lo manipulamos: los alumnos escriben sus propias melodías. Trabajan por parejas. -Les cuesta decidirse y escribir. -No están seguros de la validez musical de su opción.		
Una vez tenemos suficiente material, le dan una estructura. Se organizan bien, tienen un montón de sugerencias que discuten, llegando a un acuerdo sin mi intervención. Alumno I: sugiere además incluir los bajos de los acordes con el piano.		Hay mucha energía en el grupo en este momento.
“De Allacito”		
Recordamos la pieza “The Skye Boat Song” y la grabamos vídeo. La escucharemos la próxima sesión y opinaremos sobre el trabajo.	23 marzo 2015	
Último día antes de las vacaciones de Pascua: planificamos el trabajo. Vemos lo que tenemos y lo que nos queda por hacer hasta la próxima audición.		
Escuchamos versiones de la melodía que vamos a trabajar para coger ideas. Todos los alumnos aportan opiniones de lo que podríamos hacer salvo el alumno C, sigue callado, se limita a escuchar.		Es curioso el caso del alumno C: en principio es el que más facilidad tiene para tocar el oboe y realiza bien todas las actividades que se proponen, sin embargo siempre se muestra escondido y poco activo a la hora de opinar o dar ideas.
Vacaciones de Pascua.		
Pongo el acompañamiento de la melodía con el ánimo de que escuchen y recuerden, pero el alumno I se lanza a tocar, el resto le sigue inmediatamente.	27 abril 2015	Trabajar la melodía de oído ha hecho que les persista más en la memoria y que surja el impulso de exteriorizarla de forma natural. De alguna manera es más suya así que a través de la partitura.
Van quedando pocas clases y aún		Retraso demasiado el momento

<p>no tenemos una partitura sobre la que trabajar. Nos ponemos a escribir ya nuestras melodías.</p>		<p>porque no me acabo de sentir segura en este terreno. Me cuesta saber cómo ayudarles componiendo, mientras que sí sé cómo ayudarles con la técnica y con la interpretación.</p>
<p>Pareja A y B: terminan rápido y proponen una forma de tocar su composición. También la quieren tocar en dos tonalidades trabajadas. Quieren saber cómo sonaría si las tocaran juntas...lo prueban.</p>		<p>Tiene su material y empiezan a tomar decisiones sobre él y a jugar para descubrir sus posibilidades.</p>
<p>Armonizamos las melodías. Sin apenas explicar nada saben lo que tienen que hacer y se ponen a trabajar. Como es la primera vez, lo hacemos entre todos. Nos distribuimos las tareas sentados todos al piano para ir probando.</p>	<p>11 mayo 2015</p>	<p>Descubren la armonía probando y según lo que les suena agradable. Método prueba/error.</p>
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p><i>Imágenes de la clase. Armonizando melodías.</i></p> </div>  </div>		
<p>Tenemos una melodía armonizada. Escribimos una segunda voz para esa melodía. Trabajan juntos alumnos A y C (los demás no asisten). -Prueban al piano y les cuesta decidirse. -No se arriesgan en sus propuestas.</p>		
<p>Con todo este material empiezan a decidir la estructura general que tendrá la pieza.</p>		<p>Esta vez yo estoy mucho menos presente en las decisiones que con el Proyecto I.</p>
<p>Hay que escribir la segunda voz para la melodía de los alumnos I y B. -Alumno A ya sabe cómo hacerlo y ayuda al resto llevando la iniciativa. -Alumno I: recuerda su melodía e intenta tocarla con la armonía a</p>		<p>Hay que destacar la iniciativa del alumno I con el piano, puesto que tiene suspendida la asignatura de "Piano Complementario".</p>

dos manos en el piano. Propone ideas musicales tocando directamente el piano.		
-Alumno B: aporta idea para el final. Les cuesta mucho descifrar el ritmo para escribirlo.		Sigo comprobando lo que les cuesta manejar los conceptos teóricos del lenguaje musical. Todos los alumnos aprobaron esas asignaturas y están en contacto directo con los elementos musicales. Pero no están acostumbrados a manipularlos.
Todos aportan ideas para enriquecer la instrumentación y se muestran dispuestos a tocar otros instrumentos que den variedad a la pieza.		
Organizamos la estructura definitiva de la pieza. Se acerca la fecha del concierto y hay que ensayar la versión definitiva.	1 junio 2015	
Ensayo. Tienen iniciativas para mejorar la interpretación. -Alumno I: <i>yo daré la entrada cuando esté en el xilófono.</i>	8 junio 2015	
Los alumnos han invitado al concierto a algunos amigos.	ESTRENO 19 JUNIO 2015	Nunca antes había observado esto. Incluso hay alumnos que confiesan que nunca avisan a nadie porque no les gusta que les vean. Hoy, con su pieza, era diferente.

RESULTADOS. Sus iniciativas dejan constancia de la forma práctica desde la que se ha abordado el trabajo de la armonía. Los alumnos comprenden que este es el material básico de la música y lo manipulan, aprendiendo a hacer valoraciones posteriores sobre su validez o no, aunque en este sentido se muestran muchas veces inseguros.

Por otra parte, se observa que ya tienen experiencia en organizarse, apenas tengo que intervenir. También muestran soltura y un cierto atrevimiento a la hora de combinar determinados elementos. No ocurre como al principio de curso, ahora son los alumnos los que proponen juntar aquel ritmo con esta melodía, o incluso probar cómo suena una determinada combinación. Comparando con el proyecto anterior, podemos observar que

el peso de mi presencia ahora es mucho menor. La energía de la clase fluye en todos los sentidos, y no solo de mí hacia ellos, los alumnos proponen e interactúan entre sí.

Por último, destacar el hecho importante a mi entender, de que quisieron compartir el resultado de su trabajo, además de con la familia, con algunos de sus amigos. El día del estreno además de los padres, había novios y amigos entre el público.

4. ACTITUDES (PROYECTO CREATIVO II)		
OBSERVACIÓN	FECHA	VALORACIÓN
Sólo asisten los alumnos A y B.	17 noviembre 2014 Sesión de introducción al nuevo proyecto.	
“The Skye Boat Song”		
Se ha dado un salto cualitativo en la actitud y dinámica de la clase. Haber cerrado un ciclo con el anterior proyecto, da perspectiva del trabajo que nos espera con este. Los alumnos han entendido la mecánica del trabajo y los resultados que da, con lo cual la energía que hay en la clase es distinta.	9 febrero 2015	
El alumno I me tiene sorprendida, ha llegado muy puntual (no solía ser habitual antes), con energía y recordando a la perfección lo practicado en la sesión anterior.		
Hemos visto las fotos que se hicieron durante el estreno del proyecto anterior. Les ha gustado el detalle.		Se refuerza el sentimiento de pertenencia a un grupo.
Personalmente me siento presionada. He creado unas expectativas a las que debo responder. La complejidad del proyecto me hace temer no estar a la altura...		¿Seré capaz?
El alumno I ha decidido no asistir a su asignatura anterior (Banda) porque tenía que estudiar, pero sí que viene a nuestra sesión de Cámara. No ha faltado a penas en todo el curso.		

Me sigue costando encontrar el hilo para arrancar definitivamente el proyecto. Tengo un poco de agobio.		
Comento una actividad extra que tenemos posibilidad de realizar, ellos se muestran bastante indiferentes: es una clase de improvisación con otro profesor, un sábado por la mañana.		Algunos dicen que acudirán pero finalmente no viene nadie.
Pese a mis miedos iniciales, el proyecto ha ido tomando forma. Hemos vuelto a coger el hilo del trabajo, lo que hace que en la clase se respire confianza y buen ambiente.	2 marzo 2015	
El alumno A, que siempre ha tenido más problemas en identificar la parte teórica, esta vez contesta sin problemas y con alegría a mis preguntas.		
Asisten todos, muy puntuales. Teníamos un trabajo pendiente sobre nuestra pieza, casi terminada y vienen con expectativas.	9 marzo 2015	
“De Allacito”		
El paréntesis de la semana de Fallas hace que todos nos sintamos un poco “desconectados”. Hay que volver a “levantar” otro proyecto.		
Al escuchar “De Allacito” el alumno I la identifica con un tipo de música escuchado en un grupo en la calle.		Es importante que los alumnos vean conectada la música que hacemos en el conservatorio con la realidad que se pueden encontrar en la calle. Esto da una sensación de utilidad a los conocimientos que se imparten.
Les felicito porque las rondas de improvisación han estado francamente bien por parte de todos. Ellos se muestran satisfechos porque también lo perciben así.	30 marzo 2015	
Vacaciones de Pascua.		
Estamos redescubriendo el material. Todos están concentrados y participativos.	20 abril 2015	

El alumno A se ofrece voluntario cuando cree que ha dado con una solución.		
Se les ve sueltos y motivados por el trabajo. Ya hemos recordado el material y sienten que lo dominan.	27 abril 2015	El trabajo desde la audición ha facilitado que hagan suyo el material de forma más activa y real.
Avanzamos en el trabajo con la composición de las melodías. Trabajan bien por parejas, se muestran colaborativos y se ayudan entre ellos. -Pareja A y B: trabajan rápido, bien y de forma efectiva. -Pareja I y C: están menos metidos en la actividad. Les cuesta decidirse y su actitud es más de hacer cualquier cosa para cumplir. Aunque el alumno C sí que pregunta dudas y aporta ideas.		
Les pregunto si quieren seguir trabajando con más tranquilidad y reflexión en casa y todos contestan que no.		No quieren más tareas extras para llevar a casa.
En general les veo temeroso e indecisos a la hora de escribir.		En el conservatorio creamos un excesivo respeto a la partitura que nos hace verla como algo inmutable.
Armonizamos las melodías. Alumnas A y B se muestran más resolutivas en sus decisiones.		
Dudan en el cifrado de los acordes.		No aprenden nada hasta que no tienen que utilizarlo de forma práctica.
Andan un poco bajos de energía, el final de curso ya va pensando. Sin embargo una vez empezamos a trabajar los alumnos I y A se han preferido quedarse a terminar la tarea después de la clase.		Hay que empujar un poco al principio. Se muestran perezosos a la hora de ponerse a escribir y pensar.
Siguen indecisos y les cuesta incluso decir quién toma la iniciativa para dar la entrada.		Qué mal lo he estado haciendo si no les he fomentado la capacidad de organizarse y tomar decisiones.
Cuando se decide la estructura y la instrumentación se muestran satisfechos:		

<p>-Alumna B: <i>Suena muy bonito y adecuado al país de la melodía original.</i></p>		
<p>Están muy colaborativos y animados con la idea de tener que tocar diferentes instrumentos.</p>	<p>1 junio 2015</p>	
<p>Siguen bajos de energía y un tanto incrédulos con la efectividad de nuestra composición. No ven tan claro el éxito como con el Proyecto I. Esta pieza tiene muchos menos efectos y eso les preocupa.</p>		<p>Insisto en la importancia de creerse el proyecto e interpretar en base a ello. Hay que trabajar tanto este aspecto como la parte musical.</p>
<p>Están atentos y se esfuerzan en controlar los elementos técnicos trabajados durante todo el curso.</p>		<p>Valoramos el esfuerzo, aunque destaco que debe ser continuado y tiene que hacerse extensivo al estudio individual y diario que se realiza en casa. No obstante....eso no sucede.</p>
<p>Los alumnos se sorprenden de cómo cambia el ambiente general de la pieza al añadir al percusionista. Empiezan a creer que aquello va a quedar bien en el concierto.</p>		
<p>Se trabaja la actitud frente a la interpretación, el movimiento y el lenguaje corporal cuando no se está tocando.</p>		





Imágenes del Ensayo General

Los alumnos acuden muy puntuales a la cita y trabajan de forma autónoma sus ejercicios de afinación, de calentamiento incluso se organizan para ensayar previamente sin que tenga yo que intervenir en nada.

**ESTRENO
19 JUNIO 2015**

Muestran una autonomía en el trabajo que me sorprende por inusual.

El vídeo del Estreno se puede consultar en: https://youtu.be/2V-y_xJO_ks



Imágenes del Estreno.



RESULTADOS. En general las tres tablas anteriores a esta muestran una evolución en el trabajo a diferentes niveles: en la técnica, desde el punto de vista de la asignatura y en el terreno de las iniciativas de los alumnos. No obstante, si pensamos que la tabla de Actitudes recoge los datos más personales del proceso, podemos decir que en el plano emocional el proceso fue un poco más lento para todos. En lo que a mí respecta siento la

presión de mantener las expectativas creadas con el primer proyecto, con la dificultad añadida de tener que profundizar en un campo que no domino, como es el de la armonía.

Por parte de los alumnos, ya conocen la forma de trabajar en las clases y eso les aporta una seguridad que no tenían al principio de curso. Pero las diferentes características del proyecto, y la aparición de nuevos problemas un tanto más teóricos que en el anterior, hacen que el grupo dude de la viabilidad de este hasta prácticamente el último momento. Aunque ello no les impide mantener una actitud positiva hacia la clase, siguen mostrándose participativos durante las sesiones, también la asistencia es bastante regular. Tan solo hay un “bajón” hacia finales de mayo, el final de curso está pasando factura a todos. Se superó este escollo en el ensayo general previo al estreno, cuando vimos la forma definitiva de la pieza y empezamos a pensar que el trabajo de todo el curso había merecido la pena.

Habría que destacar la autonomía y responsabilidad con la que se condujeron los alumnos el día del concierto, se encargaron de sus ejercicios técnicos, su calentamiento, sus afinaciones, etc. sin que tuviera que intervenir en el proceso. Lo cual me lleva a pensar que todo un año de insistencia sobre unas ciertas prácticas ha acabado dejando un poso de rutinas musicales adecuadas. Podía haber sucedido lo mismo abordando la clase de Música de Cámara desde la perspectiva del estudio de las partituras tradicionales. Sin embargo, a través de estos dos proyectos los alumnos se han visto implicados a un nivel más profundo. Esto les ha ayudado a asimilar e integrar una serie de rutinas musicales, considerándolas ineludibles y necesarias a la hora de enfrentarse con confianza a la interpretación.

13 Reflexión sobre los resultados.

Hemos ido cumpliendo etapas en nuestra Investigación Acción. Todo empieza con la observación de ciertas conductas insatisfactorias a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje del oboe que me lleva a un cuestionamiento de mis prácticas. Continua con la sospecha de que un cambio puede ser posible y, para hacerlo efectivo, se planifica una acción que provoque alguna mejora. La ponemos en marcha y recogemos datos a lo largo de todo el período experimental.

Ya hemos presentado esos datos obteniendo una serie de resultados ante los que ahora debemos pararnos a reflexionar.

13.1 Reflexión sobre mi práctica. Cómo ha cambiado.

Ya lo dijo Einstein: “Si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo.” Ese ha sido el mayor reto de todos: replantear la forma de abordar la clase. Llegar un momento donde compruebo que, marcar unos objetivos, elegir un temario adecuado para lograrlos, secuenciar el proceso en el tiempo, presentar las tareas al alumno y revisar semanalmente los avances realizados no es suficiente y que no funciona con cierto perfil de alumnado. En ese instante surge la necesidad de actuar de forma distinta.

En esencia la clase de oboe consiste en revisar el trabajo hecho por el alumno en su estudio personal. Durante la sesión se corrigen los posibles errores, pero, sobre todo, se le dan herramientas para que él mismo vaya profundizando y mejorando su proceso. En cierta medida el aprendizaje de un instrumento es un camino que se recorre en solitario. El profesor propone, ayuda, sugiere y aconseja según su experiencia y conocimientos, pero, en última instancia, es el alumno quien tiene que aplicar a sí mismo dichos consejos y debe querer hacerlo. Ahí es donde está la clave y el elemento susceptible de cambio: todas las acciones anteriores carecen de sentido sin una motivación que impulse a realizarlas.

Contemplar entre mis tareas la obligación de proporcionar a mis alumnos elementos de motivación ha sido la mayor de las transformaciones dentro de mi práctica. Antes pensaba que la motivación venía de la misma partitura, debía ser suficiente querer tocar una escala a una determinada velocidad, o querer dominar un pasaje difícil de cierto estudio, o querer interpretar aquel concierto de Vivaldi. ¿Lo fue para mí? Puede que sí, pero a partir del momento puntual donde hice una elección vital por la música. Por el contrario, hasta llegar ese momento hubo muchos sinsabores, la mayor parte de los cuales el cerebro decide olvidar. No todos los alumnos están dispuestos a pasar por ellos, y tampoco contemplan hacer de la música su elección vital, sin embargo y por múltiples razones vienen al conservatorio para aprender a tocar el oboe.

En el curso de la investigación hemos comprobado que hay algo más que se puede y se debe ofrecer a quien decide acercarse a una clase de música. En nuestro caso

ese “algo más” ha sido incluir la creatividad como elemento que da sentido a todo el proceso. Una creatividad puesta al servicio de la composición musical y que sirve de motivación para alcanzar nuestros propósitos de aprendizaje con el oboe.

Nada ha cambiado y, al mismo tiempo todo ha cambiado. Para la realización del proyecto, al igual que antes:

- ~ Planteé unos objetivos. En ese sentido hay poco margen puesto que estos son los marcados por la programación. Si bien el experimento me ha permitido relacionar los contenidos de varias asignaturas del currículo. En cada una de las sesiones se han puesto en juego: las habilidades para dominar el instrumento -asignatura de Oboe-, las normas teóricas que rigen el lenguaje musical -asignaturas de Armonía y Lenguaje Musical-, la comprensión de la estructura y relación entre las partes de una pieza -asignatura de Análisis-, y se les ha dado un sentido práctico encaminado hacia la expresión musical y la interpretación -asignatura de Música de Cámara-.
- ~ Elegí un repertorio adecuado para lograrlos. La apuesta en este sentido fue arriesgada: nada más adecuado que lo que pudiera salir de ellos mismos para, además, implicarles de manera más directa, desarrollar su creatividad y provocarles una necesidad de expresión a través de la música. Todo ello para espolear su motivación, único elemento que les va a dar el impulso necesario para superar las dificultades.
- ~ Secuencié el proceso en el tiempo. Un curso de duración fue el plazo que nos dimos para abordar los dos proyectos creativos, pero ni de lejos suficiente para dominar los objetivos técnicos, musicales e interpretativos inherentes a la formación de un músico. Es por ello que esto no es más que el principio del camino.
- ~ Presenté las tareas a los alumnos y revisé semanalmente los avances. La diferencia más sustancial reside en que las tareas ahora surgen de nosotros mismos, del trabajo realizado en clase y de las ideas aportadas durante las sesiones, con lo cual se asumen como propias y por lo tanto más cercanas.

Lo aprendido con la puesta en marcha de los proyectos creativos me ha permitido matizar mi práctica docente. Me ha hecho comprender que, sin ser

equivocados los procedimientos utilizados antes de la experiencia, de alguna manera estaban incompletos y un tanto carentes de sentido para el alumno. De hecho, podían ser más efectivos si en las clases, además de estar preocupados por aprender un determinado repertorio, utilizábamos este para:

- ~ Trazar puentes entre las asignaturas. Ayudando así al alumno a relacionar los conocimientos adquiridos en cada una de ellas y dándole una comprensión global de lo que significa la música.
- ~ Dar a cualquier aprendizaje una utilidad práctica que sirva al alumno para expresar un producto suyo. No olvidemos que la finalidad de cualquier lenguaje debe ser la expresión propia.
- ~ Dejar espacio para que el alumno: opine, haga propuestas, realice sus propios descubrimientos, se equivoque, rectifique, plantee sus propias soluciones; en definitiva, participe activamente de su proceso.

Pienso que todo esto se ha puesto en práctica en el proyecto experimental y que ha ido dando buenos resultados, percibidos tanto por los alumnos como por los observadores externos. Sin embargo, y como hemos comentado anteriormente, no estamos más que al principio del largo recorrido que es la formación de un músico. Teniendo en cuenta que los alumnos participantes, en el momento de la realización de la experiencia, llevaban entre siete y ocho años de aprendizaje dentro del conservatorio y que su adiestramiento no contempló los parámetros de practicidad y participación suficientes, ahora debemos reflexionar sobre los cambios que ha provocado en ellos esta nueva concepción de las clases.

13.2 Reflexión sobre los estudiantes. Qué han aprendido.

Según la opinión de los propios alumnos, recogida en el test que se les pasó al final del Proyecto Creativo I, todos coinciden en pensar que han logrado mejoras tanto técnicas como interpretativas y, lo que es más importante, algunos destacan que lo han conseguido de una forma lúdica y participativa. Ahora bien, como gerente de dichos avances, tengo la obligación de preguntarme ¿han sido duraderos y/o definitivos? Y también la obligación de admitir claramente que no lo son; se puede observar en los vídeos de las audiciones y lo sigo comprobando en el día a día de mis clases con alguno

de ellos. El dominio del oboe -de naturaleza un tanto rebelde- requiere una insistencia y una constancia implacables y, por supuesto, a más largo plazo.

También dicen haberse sentido: motivados, responsables, divertidos y algún adjetivo más, siempre positivo. Los observadores externos han coincidido conmigo en verlos implicados y felices de participar. Así que la experiencia podría considerarse un éxito en sí misma, podíamos llegar a pensar que habíamos dado con la clave de la motivación. Poner en primer plano la creatividad, a través de la improvisación y la composición, nos ha dado muchas alegrías y buenos resultados comprobados en el momento de la realización de las actividades. Pero ¿qué queda del trabajo? ¿Cómo ha evolucionado? ¿Qué efectos ha tenido a largo plazo?

13.3 Reflexión sobre *el después.*

Este informe se está redactando durante el curso 2016-2017, es decir dos cursos después de la experiencia. En ese lapso de tiempo han ido ocurriendo cosas que, en principio, no se muestran acordes a los resultados positivos que venimos anunciando. El año 2015-2016 se mantuvo el grupo con el ánimo de continuar el trabajo a través de proyectos creativos. Durante el primer trimestre llegamos a componer un villancico que ganó el segundo premio en un concurso. También hicimos su estreno en una audición, tras la cual uno de los componentes se dio de baja. Por su parte, durante ese mismo curso, otro de los componentes también manifestó el deseo de no continuar sus estudios, ello hizo que tuviéramos que replantear la situación, llegando a la disolución del grupo.

Los dos alumnos restantes continuaron cursando la asignatura de Música de Cámara formando dúo con otros dos alumnos de piano y dedicándonos a la interpretación de las partituras tradicionales. Aunque hay que destacar que, durante las clases, tanto de Música de Cámara como de Oboe, se nos empezaron a “colar” otras prácticas derivadas de nuestro año de experimentación. A saber, ahora en todas las sesiones hacemos un trabajo previo a la interpretación:

~ Comprendemos la partitura antes de abordarla: desciframos sus partes, sus elementos musicales, su armonía, etc. Y todo ello a través de preguntas, no se explica nada que el alumno pueda llegar a descubrir por sí mismo.

- ~ Realizamos una preparación técnica previa, inventando algún ejercicio que le ayude a solucionar las dificultades que puede encontrar -de digitación, de registro, de ritmo, etc.- Dicho ejercicio está siempre basado en la escala y los acordes de la tonalidad de la pieza que estamos trabajando. De esta forma el alumno se sitúa en el entorno sonoro de la tonalidad.
- ~ Se potencia la educación auditiva y la memoria proponiendo imitaciones y diálogos al margen de la partitura: entre los componentes del dúo oboe/piano en la asignatura de Música de Cámara; o entre el alumno y yo en la asignatura de Oboe. Durante las clases se habla menos, se explica menos, se lee menos y se escucha más.

En definitiva, incluimos procesos que aprendimos con los proyectos creativos, aunque de una forma enfocada, en última instancia, hacia el conocimiento y dominio de la partitura. Se pretende dar continuidad al proceso de cambio iniciado, con la esperanza de hacer perdurables los resultados positivos en los dos alumnos restantes. Y, si bien debemos reconocer que, en el entorno de las clases, el proceso funciona -siguen siendo más participativas y dinámicas-, por el contrario, no se ha producido el efecto deseado a nivel de la motivación para el estudio personal: durante el curso 2015-2016 ambos alumnos tuvieron un rendimiento bajo en la asignatura de Oboe, no tanto en la de Música de Cámara; y en el presente curso (2016-2017) los dos tienen algún trimestre suspendido en una o ambas asignaturas.

¿Qué ha ocurrido? No se me ocurre más que pensar que, en cierta medida, hemos aplicado tarde la solución al problema. Se seleccionó precisamente a estos alumnos por su perfil de bajo rendimiento y desmotivación, pensé que era en ellos donde se podían obtener los frutos que dieran un giro a la situación. Bien es verdad que, a corto plazo así fue. No obstante, pesaron más los años de desconexión con el instrumento, con el estudio y con la música. Este ha sido un problema que ha ido forjándose a fuego lento y que, llegada la etapa siempre difícil de la adolescencia, ha sido muy difícil atajarlo de forma definitiva.

Las conclusiones, a primera vista negativas que hemos obtenido, hacen replantearnos la cuestión. Podemos afirmar que el proceso es bueno; sabemos que los beneficios que provocan la práctica de la improvisación y la composición en el aprendizaje musical, están avalados por numerosos pedagogos; hemos comprobado que

nuestra experiencia ha sido positiva en muchos aspectos. Si el único problema para obtener resultados determinantes es la etapa de formación en la que hemos aplicado la experiencia, la solución pasa por diseñar otra acción estratégica dirigida a los alumnos de una etapa más temprana.

De esta forma completamos el primer ciclo de nuestra Investigación Acción, la reflexión sobre los resultados obtenidos durante la realización de la Acción Estratégica I nos lleva al diseño y realización de la Acción Estratégica II.

TERCER MOVIMIENTO (Continuación)

14. Acción estratégica II.

14.1. Proceso de elaboración de las unidades didácticas.

- ~ Elección del repertorio.
- ~ Diseño del esquema formal y análisis.
- ~ Planificación de los objetivos.
- ~ Secuenciación de las actividades.

15. Observación de la Acción Estratégica II.

15.1. Diario de clase. Resultados.

RESUMEN. Los datos negativos nos muestran los límites de las mejoras y nos mueven a comenzar un nuevo ciclo proponiendo la Acción Estratégica II, consistente en la elaboración de un material original para el aprendizaje del oboe contemplando las prácticas de la improvisación y la composición. Explicamos las etapas de preparación y adjuntamos el cuaderno de clase resultante en el ANEXO VII.

También resumimos las observaciones anotadas en el diario de clase en una tabla, de la cual extraemos, seguidamente, los resultados.

14 Acción Estratégica II. (Curso 2016-2017)

Los fundamentos de esta acción son los mismos que guían todo este trabajo: utilizar la improvisación y la creación como instrumentos que nos ayuden en el aprendizaje del oboe. Aunque esta vez orientamos su realización hacia un grupo de tres alumnos de las Enseñanzas Elementales. Con ello pretendemos subsanar el error cometido anteriormente y aplicar la posible solución antes de que aparezca el problema.

Pensamos que, si damos al alumno desde sus inicios una enseñanza musical llena de significado, donde se le ayude a comprender el lenguaje desde la práctica y donde ese lenguaje le sirva para expresarse a través del oboe, es probable que hagamos más motivador y provechoso todo su proceso de aprendizaje, allanando de alguna manera, las dificultades que aparecen en los cursos superiores de las Enseñanzas Profesionales. Dificultades sobrevenidas por el momento vital de la adolescencia, por la complicación gradual de los contenidos, por la carga lectiva a la que están sometidos, o por el avistamiento de que la música no va a entrar dentro de sus opciones profesionales.

Como ya hemos explicado en las bases metodológicas que fundamentan nuestras dos acciones, encontramos dentro de la metodología IEM las herramientas necesarias que nos ayudarán a abordar la tarea. En ella se trata la improvisación y la composición no como un “además” para añadir a las clases, sino como los elementos mediante los cuales vamos a aprender a hacer música con el oboe.

14.1 Proceso de elaboración de las unidades didácticas.

El proyecto ha consistido en diseñar ocho unidades didácticas basadas en los principios de esta metodología y llevarlas a la práctica con un grupo de tres alumnos de Enseñanzas Elementales, dentro de la asignatura de Conjunto. Adjuntamos en el ANEXO VII el cuaderno resultante, con las actividades programadas en las ocho unidades y los objetivos perseguidos para cada una de ellas. Muchos de los ejercicios propuestos se acompañan de un audio en el que suena la base rítmica y armónica, de esta forma conseguimos que el alumno nunca pierda el referente tonal y sea consciente de que su línea siempre forma parte de un todo más grande. Estos acompañamientos se han realizado con el programa “Band in a Box”. Al principio de cada unidad añadimos el enlace a los audios alojados en la plataforma Soundcloud.

Para la elaboración del material hemos dado los siguientes pasos: a) Elección del repertorio; b) Diseño del esquema formal y análisis; c) Planificación de los objetivos; d) Secuenciación de las actividades.

a) ELECCIÓN DEL REPERTORIO. Cada unidad presenta una pieza que sirve como excusa para diseñar todos los objetivos de aprendizaje. Ella nos proporciona el material rítmico, armónico, melódico y técnico que trabajaremos durante las sesiones, por ello es de vital importancia que su selección sea adecuada a unos determinados criterios. En base a los cursos para los que van dirigidas se ha tenido en cuenta:

- ~ La cercanía afectiva de las melodías. Todas las piezas pertenecen al repertorio popular o cancionero infantil. A primera vista podemos pensar que este material no ofrece las suficientes dificultades como para provocar los avances instrumentales deseados. Sin embargo, ya comprobamos en la Acción Estratégica I que la sencillez no fue un inconveniente, sino más bien una ventaja: a partir de algo simple proponemos actividades cada vez más complejas, que surgen de las ideas del grupo y que se perciben como desafíos que se quieren cumplir. Por otra parte, es importante contar con un material que el alumno pueda hacer suyo fácilmente, por ejemplo, a través del canto. Insistimos que utilizaremos el repertorio como punto de partida para el aprendizaje musical a varios niveles, y no como fin en sí mismo.
- ~ La claridad estructural. Uno de los objetivos principales es que el alumno conozca en profundidad aquello que interpreta. Para ello, al principio hay que mostrarle estructuras claras, fácilmente identificables y que se repitan. De esta manera se va construyendo una organización en su mente, comprende que el discurso musical tiene una forma -determinada por motivos que forman semifrases que forman frases que forman secciones-, y que toda la música está creada en base a esa jerarquía. Habituar al alumno a identificar este orden musical en piezas asequibles será clave para la comprensión de su repertorio futuro. Por otra parte, si no logramos esa comprensión, será muy difícil que quiera implicarse en el estudio: a nadie le gusta invertir tiempo aprendiendo algo que no entiende.
- ~ La sencillez armónica. El siguiente nivel de discernimiento musical se sitúa en la armonía. Nuestro sistema tonal se asienta sobre la base de tres acordes: tónica,

subdominante y dominante. Es importante que el repertorio inicial sea muy claro en ese aspecto ya que nuestro lenguaje armónico inicial se limitará a ellos. De esta forma facilitamos que el alumno se familiarice con la armonía y llegue a considerarla una parte fundamental de la información que debe tener, no sólo para interpretar la pieza, sino también para manipularla llegado el caso.

b) DISEÑO DEL ESQUEMA FORMAL Y ANÁLISIS. Para enseñar, antes hay que aprender. Plantear las sesiones según la metodología IEM requiere un trabajo exhaustivo previo por parte del profesor. Debemos conocer cada pieza del repertorio hasta el último de sus detalles musicales para poder expresar todas las posibilidades de trabajo que nos ofrece.

En primer lugar, se elabora un esquema que nos muestre la organización grande de la pieza: sus secciones, sus frases/semifrases y sus cadencias. Este esquema sirve tanto para el profesor como para el alumno puesto que se incluye en la unidad, tras la presentación de la pieza, es el primer nivel de información que abordamos.

Veamos a continuación un ejemplo del tipo de esquema formal utilizado. En la tabla se reflejan: el número de compases, la extensión de frases/semifrases, la armonía que hay en cada compás, con su doble nomenclatura -como grados expresados en números romanos y con el nombre de los acordes- y las pausas de la música representadas por las cadencias. Consideramos importante crear buenas rutinas musicales desde los inicios, y una de ellas va a ser cuidar el vocabulario específico. Ya pudimos observar durante la realización de la Acción Estratégica I, lo urgente de la cuestión: los alumnos no sabían dar nombre a ciertos elementos musicales. Pretendemos subsanar este error, puesto que consideramos que se nombra lo que se utiliza, lo que se utiliza existe, si existe es significativo y si es significativo puede llegar a ser importante.

Compás		1	2	3	4	5	6	7	8
Frase	A								
Semifrase	a					a'			
	I	I	V	I	I	I	V	I	
	Tónica	Tónica	Dominante	Tónica	Tónica	Tónica	Dominante	Tónica	
Cadencia							Cadencia Perfecta		

Fig. 6. Estructura armónica de la *Dansà de Figueroles*. (Cotolí 2016)

Una vez tenemos claros los grandes rasgos del material, profundizamos en el análisis de sus elementos más pequeños: motivos rítmicos, motivos melódicos, estructura armónica, etc. Los presentamos al alumno como material constituyente de la pieza a interpretar, pero también como material que puede manipularse, deformarse y combinarse de diferentes maneras, con lo cual las actividades se convierten en propuestas abiertas a las sugerencias de los alumnos y a sus necesidades.

Es así como surgen los objetivos de aprendizaje y las acciones que nos ayudarán a la consecución de estos.

c) PLANIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS. En función de las características de la pieza, aprehendidas a través del análisis, marcamos los objetivos de la unidad que se dividen en: objetivos técnicos, formales, rítmicos, armónicos, melódicos e instrumentación.

- ~ Objetivos técnicos. Hacen referencia a las metas que nos marcamos para el dominio del oboe y vienen guiadas por las dificultades técnicas que nos ofrece la pieza. Puede tratarse de practicar una articulación, o alguna combinación de digitaciones, o mejorar la emisión del registro grave porque la melodía se sitúa en ese ámbito, etc.
- ~ Objetivos formales. Tratan de la comprensión de la estructura del material que tenemos entre manos. Identificar las frases, reconocer su forma, los reposos determinados por las cadencias, etc.
- ~ Objetivos rítmicos. Centrados en las particularidades rítmicas de la pieza. Aislamos las dificultades rítmicas de la canción y las practicamos por separado, de una manera activa que incluye la improvisación y también la composición. Por ejemplo, un objetivo final puede ser la composición de ritmos que acompañen la melodía original y que contengan los elementos característicos o dificultosos de ésta, como podrían ser la síncopa, o la negra con puntillo, etc.
- ~ Objetivos armónicos. Encaminados a la comprensión, identificación y uso de los acordes fundamentales del sistema tonal y que aparecen conformando una determinada estructura armónica en la pieza que se está trabajando. Este objetivo se hace especialmente importante para los instrumentos melódicos como el oboe. Es

imprescindible potenciar la audición armónica desde el principio y las sesiones en grupo nos permiten llevar a cabo este trabajo que, según la metodología, el alumno siempre abordará con conocimiento pleno de lo que está realizando.

- ~ Objetivos melódicos. A partir del conocimiento armónico podemos deducir las notas extrañas a los acordes, que son las que enriquecen las melodías. Se reconocen, se practican y se combinan dejando espacio para que el alumno cree su discurso.
- ~ Instrumentación. Como objetivo último, resumen y consecuencia de todos los anteriores, se propone combinar todos los elementos practicados dentro de la unidad y darles una forma dentro de una composición, bien que complete la pieza original proponiendo una segunda voz, o un acompañamiento diferente, o una nueva fórmula rítmica. De cada unidad surge un montaje musical original que será susceptible de ser interpretado en público. Este punto es el que verdaderamente da sentido a todas las actividades de la unidad.

d) SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES. Una vez se tienen claros todos los parámetros anteriores ya estamos en disposición de proponer las acciones que nos ayuden a cumplir los objetivos propuestos. Nos conduciremos de forma que el alumno tenga espacio para deducir, plantear sus soluciones y aportar sus ideas. En el cuaderno de clase nunca lo decimos todo, nunca lo escribimos todo, nunca lo leemos todo. Es por ello que muchas de las sesiones empiezan con las actividades propuestas en el cuaderno, pero derivan hacia situaciones inesperadas que acaban siendo más útiles y enriquecedoras incluso que el planteamiento inicial.

15 Observación de la Acción Estratégica II.

El diseño del cuaderno de actividades se hizo durante el verano de 2016, con el objetivo de tener el material disponible para ponerlo en marcha el curso 2016-2017, mismo período de tiempo donde se está redactando el presente informe. Es por ello que nuestras observaciones no van a gozar de la perspectiva que da el tiempo, ni tampoco vamos a poder emitir ciertas valoraciones sobre los resultados a largo plazo. A pesar de todo vamos a dar unas pinceladas que ayuden a rendir cuentas del funcionamiento que está teniendo la práctica.

Esta vez la recogida de información se está haciendo mediante la grabación en vídeo de todas las sesiones. La secuencia es siempre la misma: la clase se graba el lunes por la tarde y se visualiza el siguiente lunes por la mañana, a su vez esto ayuda a planificar la sesión de la tarde. En función de lo observado se preparan las actividades, se toma nota de lo que funciona o no, se rectifican conductas o se modifican ejercicios planteados en el cuaderno. Todo ello se recoge en un diario, donde también se apunta brevemente las impresiones de la clase al finalizar cada una de ellas.



La observación mediante el vídeo permite tener una información más completa de lo que está ocurriendo: lenguaje no verbal, actitudes y acciones que pasan desapercibidas en el momento, etc. Lo cual me está posibilitando reaccionar de sesión en sesión en base a unos datos bastante objetivos de la situación.



15.1 Diario de clase. Resultados.

En este caso también vamos a presentar los datos recogidos en el diario mediante una tabla que nos ayude a la visualización global, rápida y ordenada por sesiones.

Esta vez utilizaremos una única tabla, puesto que los objetivos tanto técnicos como musicales ya van secuenciados y explicados en el cuaderno de clase, por lo que puede observarse allí la realización de las actividades para la consecución de los mismos. En esta tabla, pues, recogemos los datos generales observados durante las sesiones y alguna valoración personal concreta. Hay casillas que indican, además de la fecha para situarnos, el apartado de la unidad que se está trabajando. Registrar las sesiones en vídeo nos ha posibilitado hacer capturas de imágenes que aportamos, a modo de viñetas, apoyando el texto.

Consideramos de especial relevancia la actividad extra realizada el 26 de marzo. La resaltamos en una casilla, completando la información con imágenes y el vídeo de la clase entera, de 1 hora de duración. Pese a que la experiencia dura hasta junio del 2017, ponemos el punto final de nuestro diario con esta actividad, puesto que de ella extraemos información y conclusiones que son lo suficientemente significativas.

OBSERVACIÓN	FECHA	VALORACIÓN
UNIDAD 1. Apartado de PRESENTACIÓN y RITMO.		
<p>Empezamos el cuaderno, presentación del material. No ha estado mal pero el ritmo de la clase ha sido lento por mi culpa.</p>		
<p>Debo dejar que se equivoquen y puedan rectificar ellos mismos, de esta forma prestan más atención a la actividad.</p>		
<p>Hoy la clase ha sido más dinámica. Hemos empezado con problemas, los audios no funcionaban, pero he sido capaz de reconducir la situación captando la atención con un montaje de improvisación rítmica.</p>	26 septiembre 2016	Voy aumentando mis recursos ante situaciones inesperadas.
		
<p>En un principio los alumnos tienen cierta dificultad en plasmar en el papel aquello que improvisan, pero lo acaban haciendo bien.</p>	3 octubre 2016	Están tendiendo puentes entre la práctica y la teoría.
		

Unidad 1. Apartado de ARMONÍA.		
Cuesta un poco de arrancar: a mí establecer el ritmo de las actividades y a los alumnos entenderlas.		
Cuando entienden las cosas todo empieza a ir bien. La comprensión llega al final de la clase, cuando lo que explicamos y practicamos se materializa en un pequeño montaje musical.		
		
Hay un poco de descontrol en la clase.	17 octubre 2016	Sigo aprendiendo cómo conducir la clase.
Unidad 1. Apartado de MELODÍA.		
Hoy están especialmente atentos y motivados.		
Se cogen rápidamente a la dinámica de los ejercicios ¡quieren tocar!		
Proponen un montaje musical con uno de los ejercicios técnicos del cuaderno.		
		
<i>Puente del 1 de noviembre.</i>		
Recuerdan perfectamente dónde nos quedamos hace 2 semanas.		
Seguimos perfilando el montaje que propusieron con sus pequeñas composiciones.		
Pese a que lo que escriben es sencillo y muy similar entre sí, a ellos les parece original y piensan		


<p>que sus motivos suenan muy bonitos. Quieren tocarlos y ponen mucho empeño en que salga bien.</p>		
<p>Siguen inventando nuevas ideas de cómo organizar la pieza.</p>		
<p>También cantan con naturalidad, quieren cantar, necesitan cantar para solucionar algunos problemas que surgen.</p>		
<p>Hay actividades que les cuesta más de entender, pero cuando las cogen no quieren más que practicarlas repetidamente.</p>	<p>14 noviembre 2016</p>	





Unidad 1. Apartado de INSTRUMENTACIÓN.



<p>Componemos nuestra versión de la pieza.</p>		
<p>No acaban de captar todavía el mecanismo de trabajo, pero confío que no tardarán en hacerlo. Hacemos todos juntos un primer ejemplo.</p>		
<p>Están muy emocionados, atentos y concentrados. Dan ideas, debaten, buscan la mejor opción y después la quieren trabajar para que salga bien.</p>		
<p>Trabajan individualmente su versión y ahí es cuando surgen las dudas, que se resuelven.</p>		



UNIDAD 2. Apartado de PRESENTACIÓN.		
<p>Empezamos otra unidad, aunque seguimos con los ensayos del montaje final de la anterior, para fijar y mejorar la interpretación.</p>		
<p>Durante el ensayo hacen valoraciones estéticas para mejorar y se muestran contentos con los resultados que consiguen. Se marcan como meta tocar su pieza en la audición. Además proponen un acompañamiento de percusión para incluir al resto de compañeros y que participen con ellos en el concierto.</p>		
<p>La melodía de la nueva unidad les es familiar y se lanzan a cantarla de forma espontánea.</p>		
Unidad 2. Apartado de RITMO.		
<p>En general los alumnos hacen bien la parte del ritmo, aunque siempre hay ejercicios que les cuesta hacer.</p>	<p>5 diciembre 2016</p>	<p>Esta pieza tiene una dificultad que tardamos varias sesiones en solucionar: las anacrusas precedidas de una nota larga, los alumnos pierden el pulso y no entran bien. A nivel de comprensión no tienen ninguna duda, sin embargo, a la hora de la interpretación no muestran seguridad. Ello nos evidencia la lentitud en la adquisición de ciertas habilidades.</p>
		
<p>Es una clase muy tranquila, falta uno de los alumnos. Aprendemos algunos conceptos y les advierto de que, a la próxima semana, deberán de encargarse de explicar al alumno que falta. (Y así lo hacen).</p>	<p>12 diciembre 2016</p>	

<p>No entienden ciertos ejercicios hasta que no se llevan a la práctica.</p>	<p>19 diciembre 2016</p>	<p>El ritmo no suele ser el mayor de los problemas en el momento de interpretar con el oboe y más en estos niveles, pero durante la práctica de este apartado advierto que no siempre tienen la sensación rítmica en el cuerpo y ese es un problema que, a la larga se nota en las interpretaciones. Es cuando, en los proyectos creativos de la Acción I, veíamos que los alumnos interpretaban con el oboe pero la gestualidad de sus cuerpos no acompañaba su música.</p>
<p>Hacemos ronda de improvisaciones rítmicas y cuesta mantener la continuidad.</p>		<p><i>Vacaciones de Navidad.</i></p>
<p>Unidad 2. Apartado de ARMONÍA.</p>		
<p>Repasamos la pieza, recuerdan muy bien todos los conceptos que venimos manejando desde principio de curso.</p>		<p>Siento que las vacaciones me han “espesado” un poco, como si yo también hubiera perdido el ritmo de conducir la clase.</p>
<p>Se plantea una conversación interesante sobre la “forma” de una canción.</p>		<p>Hay ciertos conceptos abstractos que, trabajando de esta manera, son susceptibles de abordar, explicar y comprender puesto que siempre ligamos la práctica a ellos.</p>
<p>Se nos plantean retos a nivel técnico que los alumnos se esfuerzan en superar, hay ejercicios que son difíciles de interpretar cuando añadimos el audio del acompañamiento pero ellos lo quieren hacer y repetir.</p>	<p>16 enero 2017</p>	
		
<p>El 28 de enero será la audición en la que estrenaremos la primera de nuestras composiciones, así que dedicamos la clase a ensayar. Falta uno de los alumnos por enfermedad, pero</p>	<p>23 enero 2017</p>	<p>Resaltamos la importancia del comentario del alumno para reafirmarnos en el acierto que representa trabajar un material, no importa lo sencillo que sea, exprimiendo al máximo todas sus posibilidades. En la mayoría de</p>

<p>los demás están muy motivados, les gusta mucho cómo ha quedado el arreglo. Trabajamos las melodías de memoria y la estructura completa de la pieza. Un alumno comenta: <i>- ¡Es que le sacamos partido a las canciones! Hay gente que las toca y...ras...las tira, ¡y nosotros ahí... nos lo hemos currao!</i> Yo: Claro, hay que estrujarlas... Alumno-... y sacarles todo el zumo. -Yo: <i>¿Pero, te has aburrido?</i> Alumno-No, no ¡qué va!</p> 		<p>casos las programaciones se hacen en base a un número ingente de piezas. Así ha sido, al menos mi programación hasta el momento. Con este tipo de trabajo la cantidad de piezas se reduce, pero el conocimiento obtenido a partir de ellas aumenta enormemente, siendo además extrapolable a otras, puesto que se profundiza en la esencia de la música.</p>
<p>28 enero 2017 AUDICIÓN.</p> <p>Finalmente, uno de los tres alumnos del grupo no puede asistir por enfermedad, con lo cual el mismo día se decide no interpretar la pieza, que la guardaremos para la audición de final de curso. Esto constituye una enorme decepción para todos, especialmente para el más joven, pero finalmente comprenden y aceptan la situación.</p>		
<p>Unidad 2. Apartado de MELODÍA.</p>		
<p>Dominan con naturalidad el lenguaje específico. Lo necesitan para entenderse en el momento de realizar los ejercicios propuestos.</p>		
<p>Surgen dudas con algunos conceptos que solucionamos entre todos. Los mismos alumnos se hacen explicaciones entre ellos cuando observan que el compañero tiene algún problema.</p>		
<p>Unidad 2. Apartado de INSTRUMENTACIÓN.</p>		
<p>Hoy abordamos la segunda de nuestras composiciones. Los alumnos ya conocen el procedimiento y la clase es una tormenta de ideas, de propuestas y de decisiones</p>		

<p>musicales acertadas.</p> <p>Uno de los alumnos siempre está más despistado en las sesiones, es a quien más le cuesta comprender, pero por falta de atención y no por falta de capacidad.</p> <p>Durante esta clase, él permanece en su rol, un tanto ausente. Pero llega un momento donde se observa que se le hace la luz y empieza a proponer cosas, toca de un tirón sus propuestas y su actitud cambia por completo.</p>		
		
<p>Ensayamos nuestra composición. Los alumnos están emocionados y la quieren tocar en un evento al que hemos sido invitados: el 26 de marzo vamos a hacer una clase para un grupo de profesores que están formándose en la metodología IEM.</p> <p>Los alumnos tienen mucha ilusión por hacerlo.</p>	<p>13 febrero 2017</p>	
<p>UNIDAD 3. Apartado de PRESENTACIÓN.</p>		
<p>Seguimos con el ensayo de la pieza anterior, pero empezamos la siguiente unidad. Los alumnos cantan con gusto y energía el repertorio nuevo que se les propone.</p> 		<p>Destacamos el hecho de que canten con naturalidad porque siempre oigo a los profesores de Lenguaje Musical quejarse de que los alumnos cada día quieren cantar menos.</p> <p>En mi experiencia con alumnos adolescentes también he observado que hacerles cantar lo consideran poco menos que una ofensa personal.</p> <p>Tenemos un grave problema si no logramos transmitir la necesidad vital de hacer música. La primera manifestación de ello debe ser a</p>

		través del movimiento y el canto.
En esta unidad se introduce el concepto de “cadencia”, observo que no queda muy claro. A lo largo de todo el cuaderno se insiste en ello. Confío que, con el uso, llegará el momento que lo comprenderán.		
Unidad 3. Apartado de RITMO.		
Dedicamos unos minutos a ensayar la pieza de la unidad 2. Se observan mejorías evidentes en la interpretación y los alumnos son conscientes, con lo cual aumenta su confianza.		
Tras el ensayo, cuesta que se centren en las actividades. Hay algunos ejercicios del cuaderno que no funcionan, debo replantearlos.		
También observo alguna tensión personal entre dos de los alumnos. Hay incompatibilidad de caracteres y un poco de desprecio de uno hacia la actitud el otro. Debo ir con cuidado y atajar esa conducta.		
Las actividades de ritmo no funcionan bien. No están bien diseñadas y no reacciono rápido en la clase para darles otro aire. La sesión vuelve a resultar lenta.		
Sigue el ambiente enrarecido por la relación entre los dos alumnos.		
¡Hoy va todo mucho mejor! Salimos un poco del atolladero de los ejercicios de ritmo proponiendo un montaje que sí funciona.		Convertir las actividades prácticas en posibles montajes susceptibles de ser mostrados en una audición les anima mucho. Les obliga a proponer sus ideas para la composición y a concentrarse en su interpretación, con lo cual hacen suya inmediatamente la pieza.
Vuelvo a destacar la naturalidad con la que cantan. Hoy me han sorprendido especialmente: tras recordar la canción cantándola		Relacionar lo que se canta con lo que se toca, es decir conectar los dedos con el oído, es uno de los objetivos perseguidos. Ya hemos

<p>de memoria, todos se han puesto a intentar tocarla con el oboe (aún no lo habíamos hecho). Entre todos han conseguido sacar de oído la canción e interpretarla de memoria.</p>		<p>visto que numerosos pedagogos destacan su importancia. Hoy, en la sesión, ha surgido de manera espontánea, ni siquiera estaba prevista esa actividad. ¡Bravo!</p>
		
<p>Dedicamos la sesión a preparar la actividad extra del día 26 de marzo. Ensayamos la pieza y practicamos algunas actividades similares a lo que vamos a mostrar, para que los alumnos no se encuentren sorprendidos e incómodos.</p>		
<p>Han mejorado mucho la afinación y la sonoridad de grupo, ellos mismos lo comentan: <i>¡Parecemos un solo oboe cuando tocamos los tres!</i></p>		
<p>Aún cuestan las entradas en anacrusa y las rondas de improvisación.</p>		<p>La mejora en estos puntos se prevé a largo plazo. Todas las actividades del cuaderno contemplan trabajo rítmico y auditivo, son los puntos fuertes.</p>
<p>Sigue el “pique” personal entre dos de los alumnos. No es muy exagerado pero hay ciertos comentarios que tengo que ir cortando.</p>		
<p>En un momento de la clase debo salir, ellos se quedan trabajando, buscando sus soluciones, se equivocan, uno de los alumnos</p>		<p>Los problemas aparecen concretamente en el enlace de motivos. También es un trabajo a largo plazo que acabaran</p>

no lo ve claro y da una alternativa, aunque aún no están muy seguros en las correcciones.



controlando porque hay un componente de intuición musical que ya van desarrollando.

Domingo 26 marzo 2017.

Sesión extraordinaria.

Demostración de una clase práctica para un grupo de profesores que están formándose en la metodología IEM.

Mostramos un resumen de las actividades desarrolladas en la unidad didáctica 2, con la finalidad de que los asistentes tuvieran una visión global del trabajo.

En el apartado correspondiente a la *Instrumentación*, organizamos un montaje para todos: los alumnos de oboe tocaron el arreglo de la pieza que habíamos trabajado en clase y el resto participó con los elementos rítmicos y melódicos inventados durante la sesión.

El resultado se puede consultar en: <https://youtu.be/aMvGuiVBSVo>



Imágenes de la sesión.




Vídeo de la sesión extraordinaria.



La experiencia fue más que satisfactoria. Los alumnos, que estaban un poco preocupados al principio, terminaron encantados y queriendo repetir.

Para mí fue importante la asistencia de los padres, era una forma de rendir cuentas de los resultados que se estaban consiguiendo con el grupo experimental en el que participaban sus hijos.

En la conversación posterior que se mantuvo con ellos todos coincidieron en apoyar el proyecto. Comprendían que el tipo de aprendizaje que realizaban sus hijos con este sistema iba más allá de aprender a tocar el oboe. Estos fueron algunos de sus comentarios:

- ¡Me encantó! Era como ver el proceso que ibais creando para llegar al resultado final de una canción.
- Desde luego que estabais hablando otro lenguaje. No entendía nada y me parecía todo muy difícil, pero para vosotros era tan natural.

<p>Como ya trabajamos ayer, decido que hoy toca merendar y charlar.</p>		
<p>En la sesión, los alumnos siguen manifestando lo contentos que están de la experiencia. Lo más destacable fue el comentario de los dos alumnos que, desde hace unos meses no acaban de tener buena relación en clase: mientras vemos el vídeo del final de la clase de ayer, comento: - Yo: <i>Aishh, la anacrusa se nos coló ahí, pero bueno, luego te cogiste muy bien.</i> - Alumno J: <i>¡Me salvó</i> (señalando al alumno C.) <i>y luego le salvé yo!</i> - Yo: <i>¿Sí? No me enteré, ¿qué pasó?</i> - Alumno C: <i>Sí (riendo), se paró y seguí...</i> - Alumno J: <i>Hubo un momento que yo me paré y me salvó ella guiándome y luego le guié yo (...). Nos ayudábamos.</i> - Alumno C: (asiente sonriendo).</p> 	<p>27 marzo 2017</p>	<p>Está claro que la interpretación musical en grupo propicia las relaciones sociales y el entendimiento entre los miembros. No es necesario trabajar con una determinada metodología para que esto suceda. Sin embargo, sí que resalto la conciencia con la que los alumnos hablan de este hecho en concreto: el conocimiento exhaustivo de su pieza les dio un dominio de la situación que les ayudó a superar una dificultad de forma conjunta. Han sido capaces de reconocerlo y valorarlo. Seguiremos observando si mejora su relación personal a raíz de esto.</p>
<p>Hablamos también sobre la continuidad del grupo para el curso que viene. Todos dicen que por supuesto quieren seguir, que ya irán a la Banda más adelante.</p>		<p>Al principio pensé que el proyecto podría verse “amenazado” porque los alumnos vieran que el resto de sus compañeros iban a la clase de Banda y participaban en conciertos multitudinarios y ellos no. De hecho, el grupo empezó siendo de cuatro alumnos. A las pocas sesiones de empezar, el cuarto niño decidió que quería ir a la Banda con sus compañeros.</p>
<p>Les pregunto sobre sus exámenes de Lenguaje Musical, todos dicen que han ido muy bien. Opinan que lo que practicamos en esta clase les</p>		<p>Se ha conseguido tender puentes entre dos asignaturas y, lo más importante, que los alumnos comprenden las relaciones entre ambas.</p>

<p>ayuda a entender los conceptos de aquella asignatura.</p> <p>- Alumno J: <i>Lo que practicamos aquí me sirve para allí y lo que aprendo allí lo acabamos practicando aquí.</i></p> <p>- Alumno C: <i>Sí, por ejemplo, las escalas. No tengo que hacer nada para saberlas porque, como las tocamos aquí ya las entiendo.</i></p>		
<p>Acabamos la merienda sentados al piano buscando los acordes de nuestra pieza de la Unidad 2. Son ellos mismos los que provocan la situación, preguntando sobre los acordes y probando en el teclado. Aprovecho para explicarles el sentido que tienen los enlaces en el piano.</p>		<p>Siempre acaban surgiendo situaciones para utilizar la música. No fuerzo nada, son ellos mismos los que conducen las acciones, me limito a darles la información que necesitan.</p> 
		

RESULTADOS. Al igual que pasó con la Acción Estratégica I, la actitud de los alumnos fue evolucionando conforme empezaron a comprender el sentido de las actividades realizadas en clase. Una de las claves para que se produzca esta comprensión ha sido, en ambos casos, el llegar a un producto final tangible. Los alumnos han entendido que son los protagonistas de un proceso que comienza con la

adquisición de unos determinados conocimientos y destrezas, cuya puesta en práctica a través del oboe conlleva superar ciertas dificultades técnicas; y culmina con la combinación de los elementos aprendidos, dándoles forma dentro de una invención musical propia.

Como apuntan un buen número de pedagogos ya mencionados, el hecho de sentirse creadores de algo les da la motivación necesaria para desear continuar adelante con su aprendizaje. En lo que llevamos de realización de la Acción Estratégica II podemos decir que hemos comprobado esta actitud positiva hacia el aprendizaje musical en los tres alumnos participantes, manifiesta tanto en sus comentarios como en sus acciones. Es importante resaltar que, además, esta actitud se hace extensiva a la clase individual de oboe, cosa que no ocurrió con los alumnos participantes en la Acción Estratégica II.

Esta clase se ha convertido, para ellos, en algo más que aprender a tocar el oboe, por más que todos los objetivos vayan encaminados a esto. Durante las sesiones se piensa, se pregunta, se duda, se responde, se escribe, se escucha, se imita, se baila, se canta y se toca. El oboe es el elemento que nos sirve para alcanzar el fin último, que es la música. Con los objetivos fijados hemos conseguido, no sólo avanzar en el dominio del instrumento, sino que hemos ido aprendiendo -a través del oboe- las piezas que construyen el lenguaje musical. Esta manera de funcionar ha hecho que, en las clases, los alumnos permanecieran activos, atentos, participativos y creativos. Aunque hay que reconocer que en unas sesiones se ha podido palpar esta energía más que en otras.

Observo que mi actuación también ha sido también condicionante para las reacciones de los alumnos: los momentos de duda, las actividades que no aportan lo esperado, la falta de agilidad provocada por la inexperiencia, provocaban un “bajón” generalizado en la dinámica de la clase. Puedo decir que poco a poco he ido aprendiendo. La realización de la Acción I me hizo desarrollar unas habilidades que se están completando con la experiencia de la Acción II. Si bien puedo reconocer, con egoísmo bien entendido, que quien más está aprendiendo con todo el proceso soy yo misma.

Con la lectura del diario podemos comprobar también que no es lo mismo *saber* que *saber hacer*. Que los alumnos necesitan conectar teoría con práctica y, además, luego volver a la teoría otra vez y una vez más a la práctica, y así repetidamente. Ponemos un ejemplo recurrente: los alumnos conocen el valor de dos corcheas, sin embargo, en muchas ocasiones no las percuten o las tocan correctamente; incluso cuando las hacen de forma intuitiva dentro de una improvisación rítmica, en el momento que se les pide escribirla, tienen que pararse a pensar y muchas veces no las reconocen en un primer momento. Con ello comprobamos que, para que se produzca el verdadero aprendizaje, el alumno debe recorrer por él mismo varias veces el camino que le lleva de la teoría a la práctica, del pensar al hacer y viceversa.

En resumen y a falta de tener conclusiones definitivas, podemos decir que la puesta en marcha de la Acción Estratégica II está teniendo resultados positivos a nivel de la motivación y el interés que muestran los alumnos por la música. En el momento que hacen suyo un ejercicio, una pieza de ritmo o un pequeño montaje, no hay dificultad que les impida seguir adelante en la interpretación. Consideramos que este es el elemento fundamental que les hará avanzar en el dominio del instrumento y en su aprendizaje musical.

3er. Movimiento. *Presto con fuoco.*

Conclusiones

Coda flamenca

*¡Ay del desánimo! Que no puede conmigo,
¡Ay del destino! Que no juegue conmigo,
Hay un brillo mágico que alumbra mi camino.*

Robe Iniesta, del disco La Ley Innata (2008). Extremoduro.

CONCLUSIONES FINALES. PERSPECTIVAS FUTURAS.

Recordemos que la causa que ha originado las acciones de este trabajo, ha sido constatar, año tras año, la desmotivación en la que iban cayendo mis alumnos respecto a su proceso de aprendizaje con el oboe. Ello ha ido generando una serie de interrogantes sobre los distintos agentes que interactúan durante el camino, que son: mi práctica docente, los mismos alumnos y el sistema de aprendizaje. A continuación, vamos a ir desgranando las conclusiones a las que hemos llegado para cada uno de ellos.

Conclusiones sobre mi práctica docente.

Tras las múltiples lecturas para recabar la información necesaria que nos permitiera abordar el problema verificamos que, efectivamente, hay una preocupación manifiesta por el modelo de enseñanza impartido en los conservatorios. Antes de ver qué parte de responsabilidad tiene dicho modelo, vamos a hacer una evaluación de mis acciones, puesto que son ellas las que lo materializan.

Haber elegido una opción investigadora cualitativa ha posibilitado acercarnos al problema desde una perspectiva de cuestionamiento de la tradición pedagógica musical llevada a cabo en los conservatorios y, por consiguiente, hacer una autocrítica de mi propia práctica. Aceptar que, tal y como estaba ejerciéndola, no hacía más que perpetuar aquello que se ponía en duda fue el primer paso para iniciar el cambio. En ese sentido la Investigación-Acción ha sido decisiva, puesto que nos ha proporcionado los elementos necesarios para generar un marco de acción que nos ha hecho evolucionar a diferentes niveles. Así pues, concluimos que esta opción metodológica es útil, y muy adecuada para el tipo de investigación educativa que hemos realizado. Al mismo tiempo, también nos ha ayudado a provocar una transformación que puede llevarnos a la evolución en la pedagogía que ejercemos en los conservatorios.

La r-evolución a pequeña escala provocada dentro de mi aula de oboe se manifiesta en haber aprendido que el modelo anterior:

- ~ Tal vez no favorecía la relación alumno-profesor a nivel sujeto-sujeto.
- ~ Se basaba en la comunicación unidireccional de la información, estilo clase magistral.

- ~ No propiciaba ni el desarrollo, ni el pensamiento musical autónomo del alumno.
- ~ No potenciaba la creatividad, ni la escucha, ni la conexión mente-instrumento.
- ~ No facilitaba al alumno tender puentes entre la teoría y la práctica.

Todos estos son motivos más que suficientes para terminar creando en el alumno una incomprensión y, consecuentemente, una aversión hacia todo el proceso, como de hecho acababa pasando antes, en mayor o menor medida. Sin embargo, podemos decir que, adoptando la improvisación y la composición como herramientas de aprendizaje, hemos conseguido mejorías. Estas, a nivel de mi práctica, se han traducido en:

- ~ Entender que hay que proporcionar al alumno los estímulos necesarios para que él mismo se implique en su proceso.
- ~ Captar que esos estímulos pasan por dejarle espacio para que piense, descubra, se equivoque, rectifique, y se exprese libremente.
- ~ Reconocer que nuestra misión como docentes es procurarle las herramientas y conocimientos para que ejerza esa expresión, a través de la música y mediante el oboe.
- ~ Plantear retos, sugerir problemas atractivos, avivar su imaginación o alentar su creatividad han sido algunas de las acciones que he comprendido que había que añadir en mis clases. Las Acciones Estratégicas llevadas a cabo durante la investigación me han ayudado a aprender cómo hacerlo.

Y lo más importante es que hemos podido hacer todo aquello desde la perspectiva que ofrecen las enseñanzas musicales dentro de un conservatorio, es decir, ajustándonos a los objetivos planteados para determinadas asignaturas, solamente había que cambiar el enfoque.

Finalmente, puedo concluir que no solo mi práctica docente se ha transformado, sino que toda mi forma de vivir la música ha evolucionado. Para llevar la improvisación y la composición al aula, primero he tenido que aprender ciertos rudimentos que me ayudaran a guiar a mis alumnos. Ha sido un proceso duro, como ya he relatado en alguna parte del informe, no obstante, tengo que admitir que gracias a él, he desarrollado aptitudes y habilidades musicales que el estudio de las partituras no me ha

proporcionado. Era impensable estar experimentando los beneficios de este tipo de aprendizaje y no querer comunicarlo a los alumnos.

Conclusiones sobre el aprendizaje de los alumnos.

Podemos afirmar que, con la práctica de la improvisación y la composición, hemos podido abordar los objetivos propuestos para el aprendizaje tanto del oboe, como de las asignaturas de Música de Cámara y Conjunto. También hemos comprobado que podíamos realizar el mismo trabajo sobre el material musical inventado por los alumnos que el que realizaríamos con partituras del repertorio propio y que, además, esto nos ha aportado ventajas extra como: la implicación afectiva sobre este, o su amplia comprensión a distintos niveles. Ello favorece la motivación en el momento de la interpretación y también a la hora de superar las dificultades técnicas que les puede plantear.

Además de poder desarrollar los objetivos propuestos según la programación del conservatorio, la práctica de la improvisación y la composición nos ha ofrecido una serie de beneficios colaterales que se han podido observar a lo largo de la realización de las experiencias. El trabajo al margen de la partitura y la invención de piezas propias, nos ha posibilitado llevar a cabo una serie de ejercicios que han permitido al alumno:

- ~ Mejorar la audición musical atenta y consciente.
- ~ Aumentar el vínculo entre lo que piensa y lo que ejecuta: relación mente-instrumento.
- ~ Desarrollar la memoria musical.
- ~ Conectar la teoría con la práctica.
- ~ Estructurar su pensamiento musical.
- ~ Activar una creatividad musical que la partitura cerrada no favorece.

Todo ello ha quedado recogido tanto en la explicación de las actividades realizadas, como en el diario de las clases. Si bien, la conclusión que sacamos en este respecto es que: la improvisación y la composición nos han permitido desarrollar una enseñanza musical más completa y, además, cargada de un sentido que va más allá de la consecución de ciertas habilidades técnicas encaminadas a la interpretación de una partitura.

Los mismos alumnos han reconocido muchas de las ventajas y beneficios obtenidos (ver el apartado de las encuestas). También se ha podido observar, incluso por agentes externos, su satisfacción durante la realización de los proyectos; recordemos las palabras de la profesora colaboradora en su entrevista: “Nunca pondrían esa cara (de felicidad) al terminar de tocar Haendel”. Esto nos alentaba en la idea de que se produjera otro beneficio colateral y a más largo plazo: la mejora en su rendimiento académico por una mayor implicación en su proceso de estudio. Definitivamente eso no se produjo con el grupo de los alumnos adolescentes; a fecha de hoy puedo decir que tres de los cuatro participantes han ido abandonando sucesivamente y de forma prematura su formación musical.

Sin poder ser tajantes en la afirmación, puesto que nuestros datos se ciñen a una pequeña muestra, creemos que llegamos tarde en la aplicación del posible remedio al problema. De alguna forma, la relación de aquellos alumnos con su estudio estaba tan deteriorada que su decisión de abandono permanecía latente y acabó siendo irreversible. No obstante, consideramos que el proceso ha sido válido y ha aportado resultados muy positivos pero que hay que aplicarlo en etapas más tempranas de aprendizaje, como así decidimos hacer en una segunda fase de la investigación.

En ese sentido, no podemos dar una visión a largo plazo de los resultados de la segunda acción con los alumnos de Enseñanzas Elementales, pues aún andamos inmersos en ella. Sin embargo, sí que podemos concluir que, además de todos los beneficios observados con el grupo participante en la Acción I, se añade: un trasvase de conocimientos y actitudes de la clase de Conjunto -donde se aplica la experiencia- a la clase individual de Oboe. Es decir, los alumnos trasladan con total naturalidad las competencias adquiridas con las unidades didácticas de la Metodología IEM a sus partituras del repertorio tradicional de la clase de Oboe:

- ~ Buscan la estructura de la pieza -frases, semifrases, motivos, etc.- para entenderla mejor.
- ~ Utilizan sin problema el lenguaje específico musical.
- ~ Tienen en cuenta la armonía e incluso preguntan por ella. Como muestra sírvase el comentario de un alumno: *Si es que todas las partituras tendrían que tener los*

acordes puestos, ¿no? Refiriéndose a la indicación del cifrado que nos permita conocer su estructura armónica.

- ~ Tienen una visión abierta de la partitura, consideran otras alternativas: *La frase termina en Mi pero también podría hacer un Do, porque es el acorde de tónica.*
- ~ Imaginan interpretar cualquier pieza en una audición y dan ideas para completarla: *Aquí podías hacer tú un acompañamiento con ritmo...*

En resumen, los alumnos ven el oboe como un *instrumento* a través del cual expresar sus ideas musicales, una especie de aliado que les ayuda a hablar un determinado lenguaje. De esta forma, las dificultades técnicas que plantea la interpretación son vistas como retos que apetece solucionar. Por ello consideramos que trabajar la improvisación y la composición desde el marco que nos proporciona la metodología IEM, aporta al alumno una visión más completa de la experiencia musical y unos hábitos que muestran una continuidad muy positiva. Queremos ser optimistas pensando que estos alumnos recorrerán su trayectoria de aprendizaje con una perspectiva más saludable que no provoque los bloqueos y aversiones observados anteriormente. No obstante, en estos momentos aún no podemos afirmar con rotundidad que esta sea la solución definitiva al problema de la desmotivación en el estudio durante la etapa de la adolescencia. Serán necesarios estudios posteriores que ahonden en el seguimiento del alumnado que se inicia con esta metodología.

Conclusiones sobre el sistema de aprendizaje en los conservatorios.

La literatura revisada nos puso sobre aviso respecto a la problemática del modelo de aprendizaje impartido en los conservatorios, considerado arcaico y demasiado centrado en la formación técnica. También nos mostró lo poco generalizadas que estaban, dentro de la educación musical reglada, las prácticas que incluyeran la improvisación o la composición, pese a que están ampliamente justificadas por numerosos pedagogos y teóricos. Aunque, paradójicamente comprobamos que estas sí se contemplan, si bien de una manera un tanto tibia, en los objetivos fijados por la ley en los Decretos Autonómicos que regulan las Enseñanzas tanto Elementales como Profesionales.

Por nuestra parte, hemos demostrado que podemos encajar una enseñanza basada en la improvisación y la composición dentro de la marcha de ciertas asignaturas, cumpliendo los objetivos propuestos y con algunos beneficios añadidos. Concluimos que estas acciones no están más extendidas por:

- ~ La tradición pedagógica, de corte teórico y un tanto decimonónico de donde venimos la mayoría de los músicos de este país.
- ~ El desconocimiento del profesorado de las corrientes y avances que van surgiendo en cuanto a la pedagogía musical.
- ~ La falta de formación de los profesores en materias de improvisación y dominio de una armonía práctica aplicada a la enseñanza.
- ~ La eventualidad e itinerancia a la que está sometido gran parte del cuerpo de profesores. Un cambio de estas características necesita de una energía e implicación que solo las da la permanencia prolongada en un mismo centro.
- ~ La descoordinación existente entre las materias que se imparten dentro del conservatorio.
- ~ La individualidad desde la que se aborda cualquier intento de mejora.

No ha lugar aquí elucubrar sobre las medidas que deberían tomarse al respecto por parte de la Administración. Si bien los resultados obtenidos nos llevan a deducir, respecto al sistema que:

- ~ Las programaciones de las asignaturas en general -y la mía de Oboe en particular- están cargados de repertorio y materias que, un determinado perfil de alumnado, no acaba de comprender puesto que no está conectada con ninguna realidad que le resulte valiosa.
- ~ Los alumnos no relacionan los conocimientos adquiridos porque, mayormente, no tienen un espacio que les permita realizar ese cruce de informaciones por ellos mismos. Hemos comprobado que una clase en grupo donde la improvisación y la composición estén presentes, ayuda en gran medida a establecer esos nexos.
- ~ La enseñanza se orienta, en demasiados casos, a la formación del alumno como instrumentista virtuoso que, además, continuará sus Estudios Superiores. Siendo la realidad que esto no ocurre más que en un porcentaje mínimo de los jóvenes que pasan por el conservatorio.

- ~ Acaba produciéndose una desconexión entre los objetivos del sistema de enseñanza y las voluntades y expectativas de los alumnos conforme van avanzando en su proceso, lo cual genera desmotivación y, en algunos casos, abandono.

Queremos terminar citando el titular de una noticia aparecida el 18 de julio de 2016 en el diario *El País* (Menárguez, 2016) “El cerebro necesita emocionarse para aprender.” La autora habla del estímulo que provoca la acción, la intuición o la creatividad para hacer que el aprendizaje sea verdaderamente efectivo. Por nuestra parte, no podemos negar la emoción intrínseca que lleva la música en sí misma, máxime cuando hablamos de la música de los grandes compositores que estudiamos dentro de los conservatorios; podríamos llegar a pensar que es suficiente para que nuestros alumnos quieran aprenderla. Sin embargo, y sobre todo en los inicios, sus cerebros necesitan de la acción, la intuición y del impulso de la creatividad para captar la atención, emocionarse y aprender. Manipular la música, entenderla usándola, “mancharse” con ella es el paso previo que no les debemos evitar, puesto que este les dará acceso a la verdadera emoción del aprendizaje musical.

Perspectivas futuras.

El informe está terminándose y el trabajo no ha hecho más que comenzar. Nuestras acciones son sólo el inicio de un cambio cuyos resultados reales podrán observarse a más largo plazo. Por lo pronto y a corto término nos proponemos:

- ~ Acabar el curso presente con la realización de las unidades didácticas. Finalmente nos dará tiempo de hacer tres de las ocho previstas. Las piezas resultantes de cada unidad serán interpretadas el 5 de junio de 2017 en una audición pública.
- ~ Rediseñar algunas de las actividades del cuaderno de clase que no han dado buenos resultados y añadir otras que han surgido espontáneamente. Aunque, dada la naturaleza abierta de las sesiones, ha llegado un momento donde el cuaderno no es más que un material de apoyo sobre el cual surgen multitud de propuestas mucho más suculentas que las iniciales.
- ~ Ir completando la información del repertorio tradicional de la clase de Oboe para que nos pueda ser más útil y comprensible. Los estudios y piezas que se trabajan

aquí son de una complejidad mayor que las canciones populares propuestas en el cuaderno de Conjunto. Sin embargo, no podemos estancar la evolución positiva que pensamos que van a seguir los alumnos participantes de la experiencia. Para ello necesitamos tener preparado el material de forma que nos posibilite mantener la misma línea de trabajo. Ello conlleva analizar las partituras para extraer todas las posibilidades musicales que nos presentan y, de esta forma, seguir ofreciendo una enseñanza basada en un conocimiento/aprendizaje profundo y significativo.

- ~ Continuar con el mismo grupo de Conjunto durante el curso que viene e, incluso, intentar abrirlo a otras especialidades. Puesto que creemos firmemente en las bondades de la experiencia, pretendemos que se beneficie el mayor número de alumnos posible, sólo así será efectivo y útil el cambio. Para ello habrá que convencer a la dirección del conservatorio, de manera que facilite los horarios para encajar un grupo de estas características.
- ~ En la línea de abrir la experiencia a un número mayor de alumnos, seguimos considerando necesario que el alumnado de las Enseñanzas Profesionales se beneficie de este tipo de aprendizaje, por lo que vemos imprescindible ofrecer una asignatura optativa donde la improvisación y la composición estén presentes. En ella se pueden plantear experiencias que contemplen el lenguaje de la música contemporánea -Paynter nos sigue dando ideas para ello-. De esta forma los alumnos adolescentes pueden conectarse con una realidad más próxima a ellos.
- ~ En última instancia, observar la evolución a largo plazo de los alumnos participantes. Deberán pasar unos seis años para saber cómo influyó realmente esta forma de enseñar/aprender a tocar el oboe.

Bibliografía

- Aebersold, J. (1967). *How to play jazz and improvise. Play-a-long book and CD set, for all musicians*. <https://es.scribd.com/document/38845622/Aebersold-Vol-1-Espanol> [3-2-2017]
- Aebersold, J. (1979). *Gettin' It Together. Vol. 21*. Disponible online: <http://spmoodle23.aisgz.org/mod/folder/view.php?id=22135> [25-05-2014]
- Aebersold, J. (2010). *Jazz Handbook: The Red Book*.
- Alcalá-Galiano Ferrer, C. (2007). *La Improvisación En La Historia De La Música Y De La Educación: Estudio Comparativo De La Creatividad En La Música En Niños De 7 a 14 Años*. Disponible online: <http://hdl.handle.net/10486/2404> [13-9-2015]
- Alibrio, F. J. (1988). *Addressing the problem of attrition in the middle school string program by implementing jazz improvisation: a curriculum guide to develop improvisational skills with the middle school string musician*. University of Lowell.
- Alonso, C. 1955-. (2014). *Enseñanza y aprendizaje de la improvisación libre: propuestas y reflexiones*. Alpuerto.
- Aranda, L. del B. (2012). *La creación musical: una propuesta educativa basada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical en la etapa de Educación Primaria. Tdx.Cat*. Disponible online: <http://hdl.handle.net/2445/50443> [24-2-2016]
- Azzara, C. (1992). *The Effect of Audiation-based Improvisation Techniques on the Music Achievement of Elementary Instrumental Music Students*. Eastman School of Music, University of Rochester.
- Azzara, C. (1999). An aural approach to improvisation. *Music Education Research*, 86(3), 21–25.
- Azzara, C. (2002). Improvisation. In *New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference* (pp. 171–187). Oxford University Press.
- Barbot, B., & Lubart, T. (2012). Creative thinking in music: Its nature and assessment through musical exploratory behaviors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and*

- the Arts*, 6(3), 231–242. <http://doi.org/10.1037/a0027307>
- Benson, B. E. (2005). Jazz : l'Autre exotique. *Horizons Philosophiques*, 16(1), 86. <http://doi.org/10.7202/801307ar>
- Biesenbender, V. (2001). *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental*. Van de Velde.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). Clasificación de los Métodos de Investigación. *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*, 55–69.
- Bisquerra Alzina, R., Dorio Alcaráz, I., Gómez Alonso, J., Latorre Beltrán, A., Martínez Olmo, F., Massot Lafon, I., ... Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Cain, T. (2008). The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education*, 25(3), 63–89. <http://doi.org/10.1017/S0265051708008115>
- Cañada, P., López, A., & Molina, E. (2006). *Cuaderno de Audición 4*. Ediciones Enclave Creativa.
- Carr, W., & Manzano, P. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Chaler, A. M., & Molina, E. (2005). *Flauta travesera I*. Ediciones Enclave Creativa.
- Chesnel, M. (2008). L'improvisation dans l'enseignement musical aujourd'hui en france. http://www.lepontsuperieur.eu/upload/tinyMCE/ressources_documentaires/mem/FI/2006-2008/Chesnel.pdf [7-3-2015]
- Chevais, M. (1932). *La nouvelle éducation*. (A. Leduc, Ed.). Paris.
- Christiansen, C. (2002). *Essential Jazz Lines in the Style of Wes Montgomery*. Mel Bay Publications, Inc
- DECRET 158/2007, de 21 de setembre, del Consell, pel qual s'establix el currículum de

les ensenyances professionals de música i es regula l'accés a estes ensenyances.
(n.d.).

DECRET 159/2007, de 21 de setembre, del Consell, pel qual s'establix el currículum de les ensenyances elementals de Música i es regula l'accés a estes ensenyances.
(n.d.).

Delalande, F., Vidal, J., & Reibel, G. (2003). *La musique est un jeu d'enfant*. Buchet/Chastel.

Després, J.-P., & Dubé, F. (2014, July 1). Marco Conceptual para Ayudar al Maestro de Instrumento a Integrar la Improvisación Musical en su Práctica Pedagógica. *Revista Internacional de Educación Musical*, (2), 24–35.

Díaz, M., Giráldez, A., Alcalá, J. R., Barba, J. J., Margaret, B., Cain, T., ... Raventós, J. (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Grao.

Díaz, M., Giráldez Hayes, A., Alsina, P., José, A. M., Arnaus, A., & Luis, P. J. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical :una selección de autores relevantes. Biblioteca de eufonía*. (Vol. 240). Graó.

Echavarren-Hualde, B. (2013). La metodología musical en educación primaria. Disponible online: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1826> [14-4-2014]

Eco, U. (1982). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Gedisa.
http://doi.org/http://web.usal.es/~mom/tesis_eco.pdf

Economidou Stavrou, N. (2012). Fostering musical creativity in preservice teacher education: Challenges and possibilities. *International Journal of Music Education*, 31(1), 35–52. <http://doi.org/10.1177/0255761411431391>

Elliott, J. 1938-, & Pérez Gómez, A. I. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Erman, M. M. (2012). Didactic Strategies and Technologies for Education. In P. M. Pumilia-Gnarini, E. Favaron, E. Pacetti, J. Bishop, & L. Guerra (Eds.), *Handbook*

of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements (Vol. 1, pp. 364–378). IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-4666-2122-0>

Ferling, F. W., Clauter, N., & Walker, J. (2008). *48 studies for oboe, op. 31*. C. Fischer.

Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista Electr. de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música En La Educación)*., 19, 16. Disponible online: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/flores07.pdf> [4-5-2016]

Flors Molines, J. D. (2009). *Armonijazz*. Rivera Mota.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la practica educativa*. Siglo XXI. Disponible online: <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2016/07/freire-pedagogc3ada-de-la-autonomc3ada.pdf> [30-10-2016]

Galiana Gallach, J. L. 1961-. (2012). *Quartet de la deriva : la improvisación libre y la teoría de la deriva en la construcción de situaciones sonoras por un colectivo de improvisadores*. Obrapropia.

García, M. P., & Dubé, F. (2014, July 1). Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Habilidades Metacognitivas del Alumno de Instrumento con el Fin de Maximizar la Eficacia de sus Prácticas Instrumentales. *Revista Internacional de Educación Musical*, (2), 36–47.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Ibérica.

Gaunt, H. (2007). Learning and teaching breathing and oboe playing: action research in a conservatoire. *British Journal of Music Education*, 24(2), 207. <http://doi.org/10.1017/S0265051707007425>

Ginocchio, J. (2004). Making Composition Part of the Band and Orchestra Curriculum I. Reasons for inclusion of composition in the classroom II. Obstacles to inclusion of composition III. Steps/Ideas to consider in planning and assigning melodic exercises. Disponible online:

https://www.midwestclinic.org/user_files_1/pdfs/clinicianmaterials/2004/john_ginocchio.pdf [17-7-2016]

Giraldez, A. (n.d.). La composición en el aula de música. *Aula de Innovación Educativa*. [http://doi.org/ISSN: 2014-4725](http://doi.org/ISSN:2014-4725)

Gómez García, L. (2014). La clase de violoncello: una aproximación desde la investigación-acción. Disponible online: <http://hdl.handle.net/10251/38024> [27-11-2016]

González Asensio, M. E. (2016). *La percepción armónica infantil y sus implicaciones en la renovación de la educación musical: el efecto de la instrucción a corto plazo basada en la metodología IEM en la percepción de acompañamientos tonales y discriminación de acordes*. Disponible online: <http://hdl.handle.net/10553/17617> [23-4-2016]

Guilbault, D. M. (2009). The Effects of Harmonic Accompaniment on the Tonal Improvisations of Students in First Through Sixth Grade. *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 81–91. <http://doi.org/10.1177/0022429409337201>

Gustems, J., Alcázar, A., Arús, M. E., Llinares, F., Mayol, J., & Trallero, C. (2013). *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos*. Dinsic.

Hemsey de Gainza, V. (2007). *La improvisación musical*. Ricordi.

Hemsey de Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16(0), 33–48.

Hemsey de Gainza, V. (2012). Seminario de la Maestra Hemsey de Gainza- parte 1 - <https://www.youtube.com/watch?v=EmH3pspIKtM&feature=youtu.be>. Retrieved January 31, 2017, from <https://www.youtube.com/watch?v=EmH3pspIKtM&feature=youtu.be>

Hemsey De Gainza, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. In *Conferencia pronunciada el 23 de Agosto de 2003 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE*

INVESTIGACIÓN de la Maestría en Educación de la UdeSA. (pp. 53–71).

Hernández Castilla, R., & Opazo Carvajal, H. (n.d.). Apuntes de análisis cualitativo en educación. Disponible online: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf [4-5-2015]

Hernández Moreno, A. (2008). *La improvisación y composición musical como recurso pedagógico en la educación secundaria obligatoria*. Murcia: Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Musical y Dinámica,.

Hickey, M., Barrett, M., Webster, P., Eastlund, J., Stauffer, S., & Stephens, J. (2003). *Why and how to teach music composition*. MENC.

Hookey, M. (1994). Music Education as a Collaborative Project: Insights from Teacher Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 123, 39–46.

Jazz Improvisation techniques. (n.d.). Retrieved February 10, 2017, from <http://www.jazzadvice.com/fundamental-ear-training-exercises/>

Johansson, K. G. (2004). What Chord Was That? A Study Of Strategies Among Ear Players In Rock Music. *Research Studies in Music Education*, 23(1), 94–101. <http://doi.org/10.1177/1321103X040230011101>

K. Lines, D. (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Ediciones Morata.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Laertes.

Laborda Máñez, J. L. (2015). *Educación musical , publicaciones científicas e innovación educativa en la enseñanza de la música una revisión desde la metodología comunicativa crítica*. <http://ccuc.cbuc.cat/record=b6599715~S23%2Acat> [15-1-2017]

Lago, P. (2006). Música y Creatividad, algo más que un lenguaje de expresión y comunicación. *Prodiemus*, 1–12.

Lipner, A. (2003). *From lead sheets to hip solos : developing improvisation for all*

instruments : swing samba bossa funk soca / C instruments. Carl Fischer.

- López Quintas, A. (2013). El poder formativo de la música. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 49–57.
- Lupton, M., & Bruce, C. (2010). Craft, process and art: Teaching and learning music composition in higher education. *British Journal of Music Education*, 27(3), 271–287. <http://doi.org/10.1017/S0265051710000239>
- McDowall, J. (2009). Making music multimodally: Young children learning with music technology. *International Journal of Learning*, 16(10), 303–316.
- McKernan, J. (1999). Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. In *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (p. 69). Morata.
- Menárguez, A. T. (2016). El cerebro necesita emocionarse para aprender. *El País*, 1–5. Disponible online: http://economia.elpais.com/economia/2016/07/17/actualidad/1468776267_359871.html [29-3-2017]
- Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l’enseignement musical. *Éducation Et Francophonie*, 40(2), 139. <http://doi.org/10.7202/1013819ar>
- Milner, G. R. (2005). La composición en el aula de secundaria. *Musiker*, (14), 191–208. Disponible online: <http://cfiesoria.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Rusinek-La%20composici%F3n%20en%20el%20aula%20de%20secundaria-Musiker.pdf> [29-6-2015]
- Molina, E. (2009). La improvisación y el análisis como herramientas de creación musical en una orquesta de jóvenes. *Revista Eufonía*. <http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/047-buenas-practicas-para-la-educacion-musical/la-improvisacion-y-el-analisis-como-herramienta>
- Molina, E. (2004a). *Lenguaje Musical 3*. Ediciones Enclave Creativa.
- Molina, E. (2004b). *Lenguaje Musical 4*. Ediciones Enclave Creativa.

- Molina, E. (2009). *Improvisación al piano, volumen 2. Desarrollo de estructuras armónicas*. Ediciones Enclave Creativa.
- Most, S. (1996). *Jazz improvisation: the best way to develop solos over classic changes: (for C instruments)*. Warner Bros. Publications.
- Odena, O. (2012). *Musical creativity: Insights from music education research. Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Ashgate Publishing Ltd.
- Özmentes, S., & Gürgen, E. T. (2010). Pre-school and elementary school pre-service teachers' learning outcomes for music. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 444–449. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.178>
- Paynter, J. (1991). *Oír, aquí y ahora: una introducción a la música actual en las escuelas*. Ricordi.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Akal Ediciones.
- Paynter, J., & Aston, P. C. N.-M. . p3. 780. . (1970). *Sound and silence: classroom projects in creative music. The resources of music series, 2*. Cambridge U.P.
- Pelphrey, R. (1998). The effects of harmonic accompaniment on the music achievement , aptitude , and musical effectiveness of first grade children. Disponible online: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.312> [4-5-2017]
- Pliego de Andrés, V. (2007). Sociología de la educación musical en España. *La Educación musical del futuro: cerebro, identidades y culturas.*, 1-6.
- Richardson, J. T. E. (1983). Student Learning in Higher Education, who is responsible? *Educational Psychology*, 3(3–4), 305–331. <http://doi.org/10.1080/0144341830030312>
- Robidas, N. (2010). *Élaboration d'un outil pédagogique facilitant l'intégration de l'improvisation dans l'enseignement du violon au cours des trois premières années d'apprentissage. Éducation musicale*. Disponible online: [umentale/elaboration-dun-outil-pedagogique-facilitant-lintegration-de-limprovisation-dans-lenseignement-du-violon/](http://umontale.elaboration-dun-outil-pedagogique-facilitant-lintegration-de-limprovisation-dans-lenseignement-du-violon/) [13-9-2015]

- Rodríguez de Paz, A. (n.d.). La clase de el do de pecho. *La Vanguardia*, 24–25. <http://lavanguardia.newspaperdirect.com/epaper/services/OnlinePrintHandler.aspx?issue=2065201405020000000001001&page=25&paper=A4>
- Rozman, J. Č. (2009). Musical creativity in Slovenian elementary schools. *Educational Research*, 51(1), 61–76. <http://doi.org/10.1080/00131880802704749>
- Sætre, J. H. (2011). Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music Education Research*, 13(1), 29–50. <http://doi.org/10.1080/14613808.2011.553276>
- Saña Campoy, O. (2015). *I si el jazz et solucionés els problemes? TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible online: <http://hdl.handle.net/10803/327586> [19-4-2017]
- Sarmiento, J., Apellániz, E., & Molina, E. (2006). *Piano complementario 2*. Ediciones Enclave Creativa.
- Schafer, R. M. (1965). *El compositor en el aula*. Ricordi.
- Schafer, R. M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Ricordi.
- Schafer, R. M. (1982). *Limpieza de oídos: notas para un curso de música experimental*. Ricordi Americana.
- Schafer, R. M. (2007). *El Nuevo paisaje sonoro : un manual para el maestro de música moderna*. Ricordi Americana.
- Scheyder, P. (2006). *Dialogues sur l'improvisation musicale*. L'Harmattan.
- Small, C. (1999). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *Revista Transcultural de Música*, 4, 1–16. Disponible online: <http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/ceimp/articles/El%20Musicar-Un%20ritual%20en%20el%20Espacio%20Social-Christopher%20Small.pdf> [16-6-2016]
- Telemann, G. P., Reutter, J., & Schrage, S. (2012). *Sonaten für zwei Flöten (Violinen)*,

op. 2, TWV. Sonatas for two flutes (violins), op. 2. Sonates pour deux flutes (violons), op. 2. Wiener Urtext Edition.

Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa :comprender y actuar. Manuales de Metodología de Investigación Educativa.* Editorial La Muralla.

Trallero Flix, C. (n.d.). El oído musical. Retrieved January 12, 2017, from [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11525/1/EL OIDO MUSICAL.pdf?](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11525/1/EL_OIDO_MUSICAL.pdf?)

Urrutia Ana; Díaz, M. (2013). La Musica Contemporánea en la Educacion Secundaria. *Revista CPU-E*, (17), 1–40.

Valverde Martínez, F. J. (2015). *Creatividad y aptitudes en alumnos de Educación Secundaria en los dominios figurativo y musical.* Disponible online: <http://hdl.handle.net/10803/323377> [5-2-2017]

Velasco Tapia, L. (2008). Desarrollo del Pensamiento Creativo. Disponible online: https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/05/desarrollo_pensamiento_creativo.pdf [11-1-2017]

Viladot, L., Gómez, I., & Malagarriga, T. (2010). Sharing meanings in the music classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 49–65. <http://doi.org/10.1007/s10212-009-0003-z>

Ward, C. J. (2009). Musical exploration using ICT in the middle and secondary school classroom. *International Journal of Music Education*, 27(2), 154–168. <http://doi.org/10.1177/0255761409102323>

Weintraub, M. (n.d.). La relación alumno-maestro en música - Sinfonía Virtual. <http://doi.org/ISSN 1886-9505>

Werner, K. (1996). *Effortless mastery: Liberating the master musician within.* Editorial Jamey Aebersold.

Willems, E. (2001). *El oído musical : la preparación auditiva del niño.* Paidós.

Anexo I

Partituras de los *solos* originales de los alumnos y partituras editadas con Finale de *La Oración del Gusano*.

C dórica

ALU

p

me

p (aguas)

mf

8va alta

final

Oración del Gusano

Alicia Martínez

Oboe

mp

6

mf

8

f

13

Blanca

Oración del Gusano

Blanca Álvarez

Oboe

p

6 *mf*

10 *ff*

14 *mp*

Clara.

A handwritten musical score consisting of four staves. The notation includes various notes, rests, and dynamic markings such as *M*, *mf*, and *ff*. There are also some handwritten annotations and a large scribble at the end of the first staff.

Oración del Gusano

Clara Navarro

A printed musical score for Oboe, consisting of four staves. The notation includes various notes, rests, and dynamic markings such as *mf*, *p*, *f*, and *ff*. There are also some handwritten annotations and a large scribble at the end of the first staff.

Íñigo

idea del final

Handwritten musical score for 'Íñigo' on three staves. The first staff has a treble clef and a key signature of one flat. It features a melodic line with a first ending bracket (1) and a second ending bracket (2). A red arrow points to the end of the first ending. The second staff has a treble clef and a key signature of one flat, with a piano (p) dynamic marking. It contains a series of red handwritten notes and symbols, including a large red arrow pointing to the start of a phrase. The third staff has a bass clef and a key signature of one flat, with a red arrow pointing to the right. Below the staves, the text 'altern articulations!' is written in a handwritten style.

Oración del Gusano

Íñigo Beobide

Printed musical score for 'Oración del Gusano' for Oboe. The score is in a key signature of one flat and a 2/4 time signature. It consists of four staves of music. The first staff starts with a forte (f) dynamic and a piano (p) dynamic. The second staff starts with a mezzo-forte (mf) dynamic. The third staff starts with a forte (f) dynamic. The fourth staff starts with a mezzo-piano (mp) dynamic. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

Anexo II

Partitura general editada de *La Oración del Gusano*

Oración del Gusano

Grupo Experimental MC

Luis Abad, Clara Navarro, Blanca Álvarez, Íñigo Beobide, Alicia Martínez, Tina.

Maestoso $\text{♩} = 60$

Cantante

Oboe

Pandero

Piano

INTRO ELECTRÓNICA de Luis

ORDENADOR

Cant.

Ob.

Pd.

Pno.

SOLOS OBOE

8

Cant.

Ob.

Pd.

Pno.

f *mp* *f* *mp* *f* *mp* *f* *mp* *f* *mp* *f* *mp*

mf *mf* *mf* *mf*

f *f* *f* *f*

14

Cant.

Ob.

Pd.

Pno.

A-ni-mal per ju-ro, yo te con ju-ro. Que se_a-ho-guen

f *f* *f*

17

Cant. *to-dos en tu mis-ma san-gre y que no que-de nin-gu - no. ¡Nin-*

Ob.

Pd. *>*

Pno. *>*
f

20

Cant. *gu-no! A - ni-mal per - gu- - -no!!*

Ob.

Pd. *>*
ff

Pno. *>*
f

2.

22 x3

Cant. *pp* A-ni-mal per-ju-ro_ - - - A-ni-mal per-ju-ro - - -

Ob. IMPRO IMPRO

Pd. *pp* > > >

Pno. *pp*

26

Cant. A-ni-mal per-ju-ro - - - A-ni-mal per-ju-ro, yo te con

Ob.

Pd.

Pno.

29

Cant.

Ob.

Pd.

Pno.

ju - ro. Que se_a-ho-guen to-dos en tu mis-ma san-gre y que no que-de nin-

32

Cant.

Ob.

Pd.

Pno.

gu - no. ¡Nin - gu - no!

Anexo III

Melodía original de *The Skye Boat Song* y segunda voz de los alumnos.

(ESCOCIA)

The Skye Boat Song

Tradicional

sib
sol
mb
Eb

fa
re
sb
Bb

sol
mb
do
Cm

sib
sol
mb
Eb

Oboe

Orden y estructura

- 1º coro : melodía original
- 2º coro : cuarteto junto (original + segundas voces)
- 3º coro : melodías 2º voces.

Situación espacial en la sala para efecto estéreo. **P !!**



E^b F G B^b C

Clara, Jüigo

The Skye Boat Song

(ESCOZIA)

Tradicional

Oboe

→ esta articulación junto con la del otro grupo no funciona. Discutir y ver cuál es la mejor. Añadir articulación a la melodía original también!!

aabb

Anexo IV

Melodía original de *De Allacito*, en la escala pentatónica menor de Sib y segunda voz de los alumnos.

Versión a dúo de los alumnos a partir de su segunda voz, trasportadas a la escala pentatónica menor de La.

Nicia y Blanca

ΔΔBB

De Allacito

Popular Carnavalito

Oboe

B^bm B^bm B^bm D^b

D^b F m F m B^bm B^bm

Escala Pentatónica Bbm: B^b D^b E^b F A^b

Acordes: La Do Re Mi Sol
A C D E G

Escala: A C D E G Acordes: Am, C, Em (otros Dm, F etc..)

1^{ra} voz

2^{da} voz

Am Dm Dm C Am

Em F C Am (et)

1. 2.

FINE

Arreglar (?)

Inigo y Clara.

A A - B B

De Allacito

Popular Carnavalito

Oboe

B^bm B^bm B^bm D^b

D^b F^m F^m B^bm B^bm

A C D E G

Escala Pentatónica Bbm: Bb Db Eb F Ab

Acordes:

3 2 2 3

Escala:

Acordes: Am, C, Em (otros ...)

3 2 2 3

F mejor

Dm Am Dm Am F mejor C

Em Am Dm C Dm C Dm Am

Anexo V

Versión a dúo de los alumnos de *De Allacito* editada

De Allacito

Popular Carnavalito, Argentina

Alicia Martínez, Blanca Álvarez

Am Dm Am C Am

Oboe 1

Oboe 2

Em F C Am

5

Ob. 1

Ob. 2

Score

De Allacito

Popular Carnavalito, Argentina

Íñigo Beobide, Clara Navarro

Dm Am Dm Am F C

Oboe 1

Oboe 2

Em Am Dm C Dm C Dm Am

5

Ob. 1

Ob. 2

Anexo VI

Partitura general de *De Allacito* editada con Finale

De Allacito

Versión alumnos del proyecto experimental.
Aula Música de Cámara

♩ = 80

Carnavalito. Popular Argentina.

Flauta de pico

Oboe 1

Oboe 2

"Varios"

Palillos chinos.

Set percusión

Fl.

Ob. 1

Ob. 2

Perc.

9

Fl.

Ob. 1

Ob. 2

9

Perc.

9

13

Fl.

Ob. 1

Ob. 2

13

Perc.

13

This musical score is for measures 9 through 13. It features four staves: Flute (Fl.), Oboe 1 (Ob. 1), Oboe 2 (Ob. 2), and Percussion (Perc.).
Measures 9-12: The Flute, Oboe 1, and Oboe 2 parts are silent, indicated by a whole rest in each staff. The Percussion part has two staves. The top staff shows a rhythmic pattern of eighth notes with accents, starting with a half rest. The bottom staff shows a continuous eighth-note pattern with accents.
Measure 13: The Flute, Oboe 1, and Oboe 2 parts remain silent. The Percussion part continues with the same rhythmic patterns as in the previous measures.

ANEXO VI

17

Fl.

Ob. 1

Ob. 2

17

Perc.

Ritmo de cumbia

21

Fl.

Ob. 1

Ob. 2

21

Perc.

25

Fl.

Ob. 1

Ob. 2

DÚO I. Alicia y Blanca

25

Instrumentos Orff

Perc.

29

Fl.

Ob. 1

Ob. 2

29

Perc.

37

Fl.

Ob. 1

Ob. 2

This block contains the first system of musical notation, measures 37 through 40. It features three staves: Flute (Fl.), Oboe 1 (Ob. 1), and Oboe 2 (Ob. 2). The Flute part is mostly silent, indicated by rests. The Oboe 1 part plays a melodic line with eighth and sixteenth notes. The Oboe 2 part plays a rhythmic accompaniment with eighth notes and rests.

37

Perc.

This block contains the percussion part for measures 37 through 40. It consists of two staves. The top staff shows a simple rhythmic pattern with vertical lines. The bottom staff shows a more complex rhythmic pattern with slanted lines, likely representing a snare drum or similar instrument.

41

Fl.

Ob. 1

Ob. 2

This block contains the second system of musical notation, measures 41 through 44. It features three staves: Flute (Fl.), Oboe 1 (Ob. 1), and Oboe 2 (Ob. 2). The Flute part has a melodic line with eighth and sixteenth notes. The Oboe 1 and Oboe 2 parts are mostly silent, indicated by rests.

41

Perc.

This block contains the percussion part for measures 41 through 44. It consists of two staves. The top staff shows a simple rhythmic pattern with vertical lines. The bottom staff shows a more complex rhythmic pattern with slanted lines, likely representing a snare drum or similar instrument.

41

Fl.

Ob. 1

Ob. 2

41

Perc.

Detailed description: This system contains measures 41 to 44. The Flute (Fl.) part begins with a melodic line of eighth notes, followed by a quarter note, and then continues with eighth notes. The Oboe 1 (Ob. 1) and Oboe 2 (Ob. 2) parts are mostly rests. The Percussion (Perc.) part features a rhythmic pattern of eighth notes.

Libre y expresivo.

45

Fl.

Ob. 1

Ob. 2

45

Perc.

Detailed description: This system contains measures 45 to 48. The Flute (Fl.) part is marked 'Libre y expresivo.' and features a melodic line with eighth notes, ending with a note that has a fermata. The Oboe 1 (Ob. 1) and Oboe 2 (Ob. 2) parts are mostly rests. The Percussion (Perc.) part has a rhythmic pattern of eighth notes.

Ambiente sonoro para terminar. Efectos con el palo de agua y otros instrumentos de percusión.

Anexo VII

Unidades didácticas para la clase de Conjunto de
Oboe de las Enseñanzas Elementales

Cuaderno para la

CLASE

de

CONJUNTO

Oboe



Tina Cotoí


UNIDAD 1

La dansa de Figueroles

 Audios con los acompañamientos en:

<https://soundcloud.com/user-351321253/sets/audios-acompanamiento-unidad-1-la-dansa-de-figueroles>


OBJETIVOS TÉCNICOS:

- Trabajar la articulación  con apoyo del aire en la primera negra.
- Trabajar la emisión del Do grave.

OBJETIVOS FORMALES:

- Comprender la forma:
 - Frase A: de 8 compases con semifrase **a** (de 4 cc) y semifrase **a'** (de 4 cc).

OBJETIVOS RÍTMICOS:

- Sentir el ritmo ternario del 3/4 llevado a uno.
- Caminar en pulso de blanca con puntillo, mientras se percuten negras.
- Practicar otras combinaciones rítmicas alternando pies y manos.
- Célula rítmica 

OBJETIVOS ARMÓNICOS:

- Recordar y afianzar los acordes de TÓNICA y DOMINANTE.
 - Identificarlos.
 - Recordar las tres posiciones de los acordes. Identificarlas y tocarlas.
 - Inventar motivos en T y enlazarlos con la D.
- Analizar las notas extrañas a la armonía e identificarlas (floreos y notas de paso).

OBJETIVOS MELÓDICOS:

- Seguir con enlaces T-D, en motivos un poco más largos.
- Inventar con la estructura armónica de la canción.
- Síntesis melódica de la pieza (sólo las notas reales).
- Practicar las notas de adorno: floreos y notas de paso.
- Hacer melodías de 8 compases con la estructura armónica de la canción.

INTRUMENTACIÓN:

Completar una instrumentación para 3 oboes de la *Dansà de Figueroles*

Dansà de Figueroles

Popular

Oboe

Vamos a empezar a recordar cosas con una pieza facilita.

Escuchamos a Tina tocarla.



1. ¿En qué tono crees que está escrita? _____
¿Por qué es esa tonalidad? _____
2. Mira este esquema y vamos a ver qué cosas recuerdas del año pasado. Intenta explicarlo.
3. ¿Por qué decimos que hay una **semifrase a** y una **semifrase a'**?

Compás		1	2	3	4	5	6	7	8	
	Frase	A								
	Semifrase	a				a'				
		I	I	V	I	I	I	V	I	
		T	T	D	T	T	T	D	T	
	Cadencia									Cad. Perfecta



Esto es un **ESQUEMA FORMAL** y nos ayuda a entender la **FORMA** como está hecha una canción. ¡Así la aprendemos mejor!

4. Cantamos con notas mientras Tina toca con el oboe. Llevamos el **pulso** con palmas.

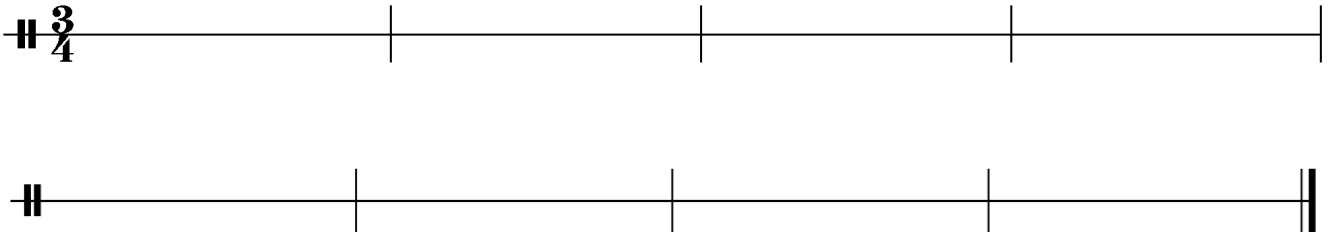
Recuerda: el **PULSO** es como el **corazón** de la música ¡no para nunca de latir!



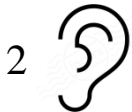
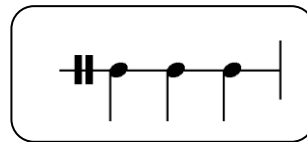
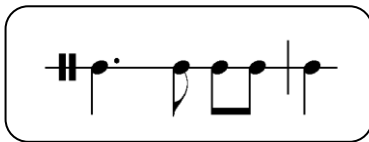
RITMO



1. Camina con **pulso** de blanca con puntillo mientras cantas la canción.
2. ¡Más difícil todavía! camina en **blancas con puntillo**, da palmas en **negras** y **canta**.
3. Escribimos el ritmo de la canción. ¿Te atreves a hacerlo sin mirar la partitura?



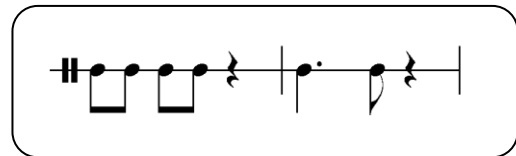
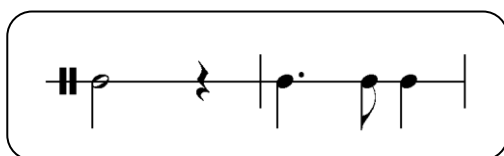
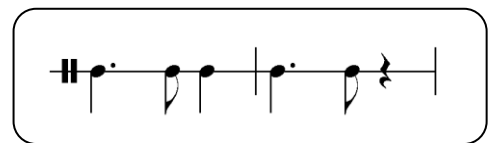
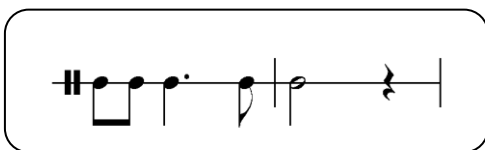
¡Fíjate! Estos son los dos MOTIVOS RÍTMICOS de la canción.



4. Vamos a percutirlos con los palillos y luego tocaremos con la caña.
5. Nos dividimos en dos grupos: unos percuten el pulso de negras con los palillos, otros hacen los motivos rítmicos con la caña.

*Fíjate que el primer **motivo rítmico** es de 2 compases y el otro es de 1 compás.*

6. Aquí tienes otros motivos rítmicos de dos compases. Los tocamos con la caña.
Escucha primero y adivina cuál suena, luego repite.



Cada uno elige ahora un motivo y lo toca. Los demás repetimos.

7. Ronda de improvisación rítmica: sentados en círculo inventamos motivos rítmicos de dos compases por turnos. El resto repite.

Debes utilizar:



8. Ahora elige un pentagrama e inventa cómo percudirlo para tus compañeros: 3 palmas, pies, voz, caña, palillos.... Ellos lo repetirán.



Four musical staves in 3/4 time, each containing a rhythmic pattern. The patterns are as follows:

- Staff 1: Quarter note, quarter note, quarter note, quarter note, quarter rest, quarter note, quarter note, quarter note, quarter note, quarter rest, quarter rest.
- Staff 2: Quarter note, quarter note, quarter note, quarter note, quarter rest, quarter note, quarter note, quarter note, quarter note, quarter rest.
- Staff 3: Quarter note, quarter note, quarter note, quarter note, quarter rest, quarter note, quarter note, quarter note, quarter note, quarter rest.
- Staff 4: Quarter note, quarter rest, quarter note, quarter note, quarter note, quarter note, quarter note, quarter note, quarter rest.

9. Vamos a escribir nuestro motivo rítmico de dos compases y lo percutimos a los compañeros. Ellos lo repetirán.

A musical staff in 3/4 time with two measures, intended for writing a rhythmic motif.

ARMONÍA

1. Ya has trabajado mucho el RITMO. Cogemos los instrumentos y tocamos la canción.

Aquí tienes la partitura

Oboe

I I V I

I I V I

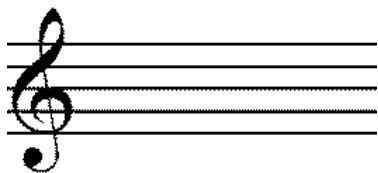
¿Recuerdas qué quieren decir las notas del pentagrama de abajo?

¿Y los números romanos?



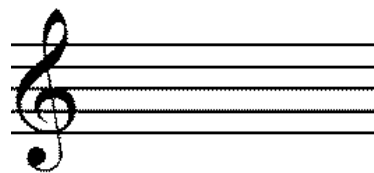
Todas las **MELODÍAS** están hechas con las notas de los acordes,
que forman su **ARMONÍA**

2. ¿Qué acordes aparecen en esta canción? Escríbelos con sus notas ordenadas.



ACORDE DE TÓ _____

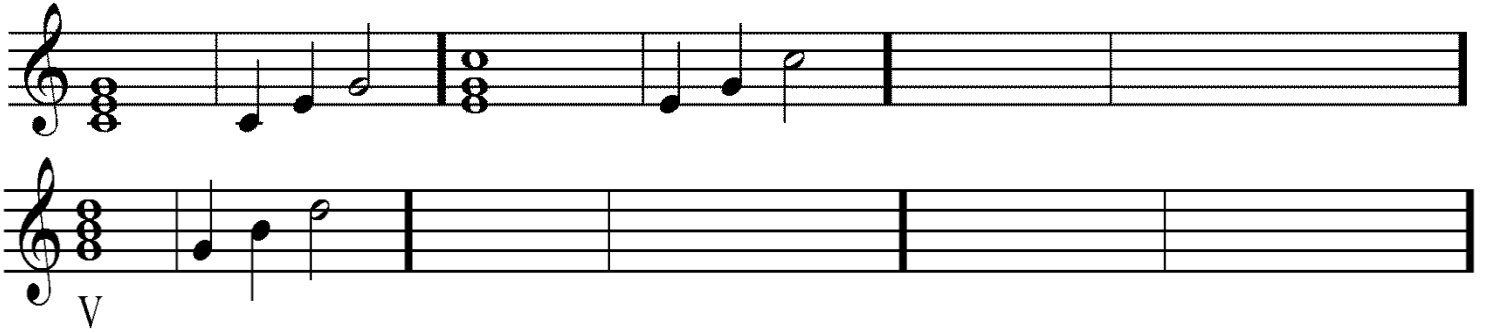
I



ACORDE DE DO _____

V

3. Sus notas pueden estar en otras posiciones. Completa y toca. Como somos varios podemos repartirnos las voces y hacer sonar el acorde, todos juntos y a la vez.



4



4. Escucha el acompañamiento de la pieza y adivina cuándo cambia el acorde.

Fíjate bien, ¡porque suenan de forma diferente!

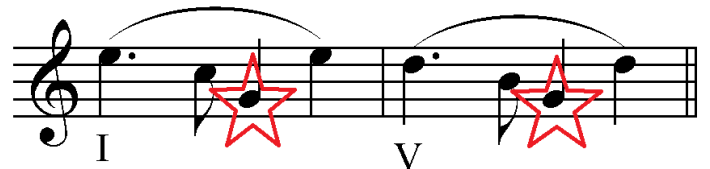
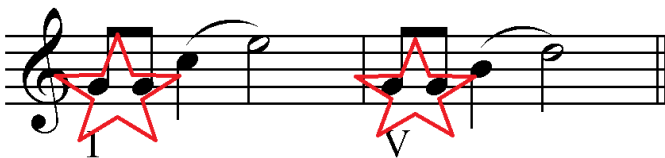
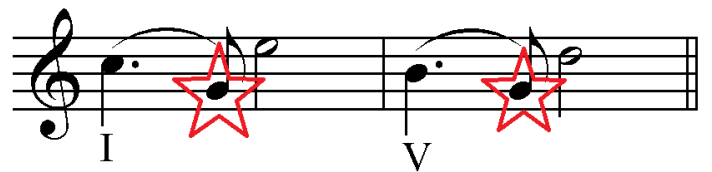
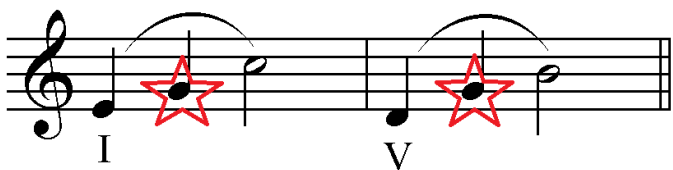
5. Mientras suena el acompañamiento podemos cantar la nota **fundamental** de cada acorde, es decir la de abajo.
6. Ahora nos repartimos las voces: uno toca la melodía y los demás eligen una nota de cada *piso* del acorde.



Fíjate que, en la partitura, los acordes están **ENLAZADOS**.

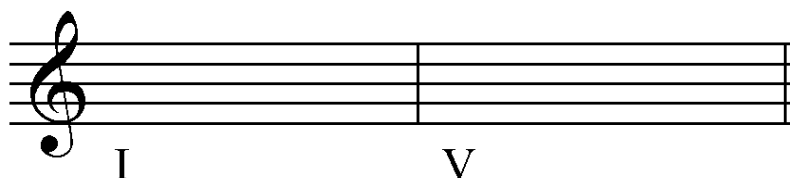
Es decir, mantienen una **NOTA COMÚN** y las demás están lo más **CERCA**

7. Tocamos estos motivos enlazados.



8. Escribe tú un motivo con las notas del acorde de I y enlázalo con el de V.

¡Cada uno toca el suyo! Luego, el del compañero.



MELODÍA

1. Volvemos a la partitura de la canción y señalamos las notas que no pertenecen al acorde. *Esas notas se llaman NOTAS DE A* _____

¿Qué tipos de *notas de adorno* conoces? _____

¡Vamos a trabajar el **FLOREO!**



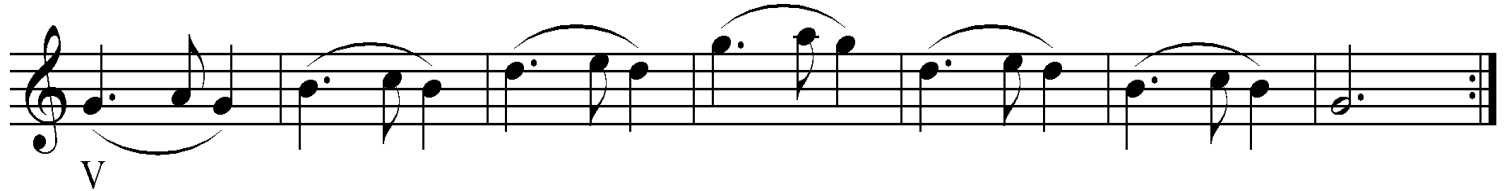
5

Floreo superior sobre el acorde de Tónica

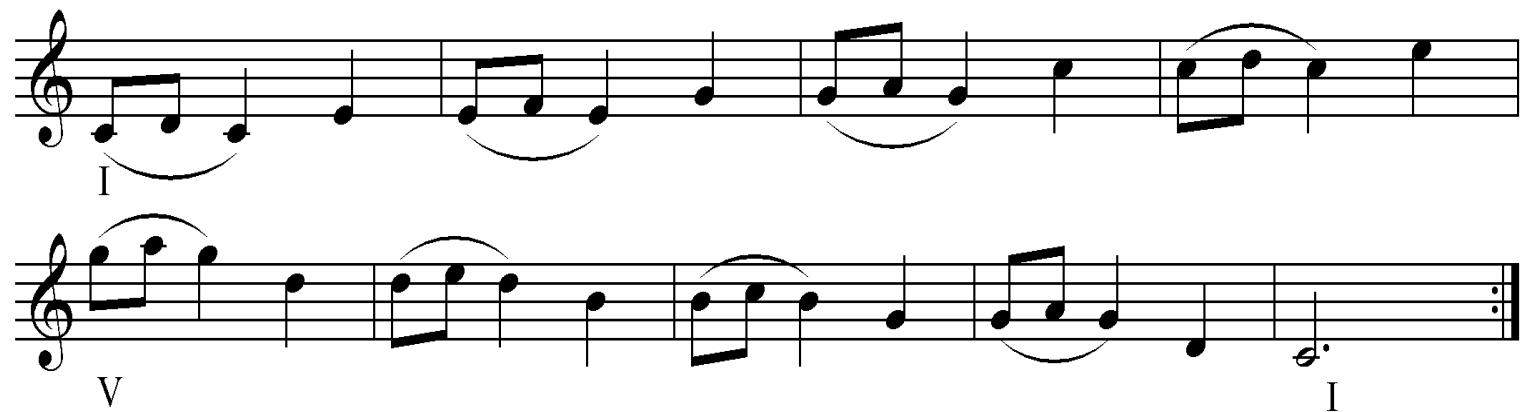


Floreo superior sobre el acorde de Dominante

6



2. ¿Cómo sería el ejercicio subiendo con el acorde de I y bajando con el V? 7



3. Inventamos entre todos un ejercicio parecido.

Para subir elegimos unas notas del acorde de I, les ponemos un ritmo, una articulación.

Para bajar, lo mismo pero con el acorde de V. Terminamos con la tónica.

Oboe

I

5

V I

¿Recuerdas los enlaces del apartado de ARMONIA?

...por si

I V

4. Tocamos motivos sobre el I con floreo y enlazamos con el V ¡con floreo!

Floreos superiores

I V

I V



Floreos inferiores

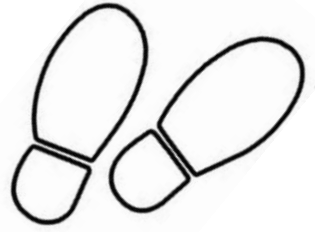
I V


I V


5. Inventa ahora tu propio motivo y enlázalo. ¡Lo tocas y lo repetimos todos!

I V

¡Vamos a trabajar la **NOTA DE PASO**!



5  Nota de paso en el acorde de **Tónica**

Nota de paso en el acorde de **Dominante** 6 



Fíjate que las notas que llevan el **rayo** dan un **paso** más grande.
¡Pasan a la nota que está más cerca de la llegada!

Y ahora ¡algunos motivos enlazados!

8 

Tu motivo

Inventar melodías

Vamos a inventar una canción que sea parecida a *La dansà de Figueroles*.

Para ello vamos a seguir las siguientes reglas:

- Deberá tener 8 compases.
- Los compases del 1 al 4 serán iguales a los compases 5 al 8.
- El compás 4 NO puede terminar en Do.
- El compás 8 TIENE que terminar en Do.
- La estructura armónica será la misma ¿la recuerdas? _____
- El compás será 3/4.



¡Suerte! Y no olvides ponerle título.

Oboe

I I V I

5

I I V I

Para terminar tocamos las melodías de todos seguidas.

Cada uno interpreta la suya. Luego la podemos cambiar con el compañero.



UNIDAD 2

El tío Pep

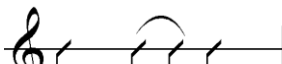
 Audios con los acompañamientos en:

<https://soundcloud.com/user-351321253/sets/audios-acompanamiento-unidad-2-el-tio-pep>

OBJETIVOS TÉCNICOS:

- Practicar el registro medio/agudo. Uso de la llave de 1ª octava.



- Practicar las octavas: afinación, velocidad del aire, soporte del diafragma, embocadura.
- Articular correctamente el motivo: 

OBJETIVOS FORMALES:

- Analizar la forma de la canción.

OBJETIVOS RÍTMICOS:

- Sentir el ritmo ternario llevado a uno.
- Vivenciar el ritmo a través del movimiento.
- Practicar la anacrusa. Interpretarla dándole su sentido rítmico-expresivo.
- Introducir la síncopa.

OBJETIVOS ARMÓNICOS:

- Identificar la estructura armónica de la canción.
- Trabajar los grados I y V.
- Practicar sus enlaces.
- Introducir el grado IV. Practicar el arpeggio con el oboe.
- Identificar auditivamente los grados de Tónica, Dominante y Subdominante.

OBJETIVOS MELÓDICOS:

- Analizar las notas extrañas a la armonía.
- Generar motivos con los acordes de Tónica y de Dominante.
- Escribir una melodía con la estructura armónica de la primera frase.
- Generar motivos con el acorde de Subdominante.
- Escribir una melodía con la estructura de la segunda frase de la canción.

INSTRUMENTACIÓN:

Escribir un cuarteto consistente en una segunda voz para la melodía, un acompañamiento para xilófono y percusión.

El tío Pep

Popular

Oboe

El ti - o Pep s'en va a Mu-ro ti - o Pep. El De

8 Mu - ro que ens por - ta - rà ti - o Pep ti - o

12 Pep ti - o Pep ti - o Pep De

1. Escucha la canción mientras la toca Tina.
2. Vamos a cantarla todos juntos.
3. ¿Dónde crees que está la primera pausa para respirar? Señálala.
4. ¿Dónde están las frases? Señálalas.
5. Observa este esquema formal ¿lo puedes explicar?

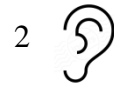


Compás		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Frase	A						B							
	¿Armonía?							IV					V	I	I
	¿Cadencia?	<i>Cadencia Perfecta</i>						<i>Cadencia</i> _____							

6. Fíjate en la casilla donde dice **Armonía** y **Cadencias**, ¡las completaremos después!
7. Cántala de memoria mientras caminas en ritmo de blanca con puntillo.
8. ¿Cómo empieza la canción? Completa la palabra mágica: ANA _____

RITMO


1. Pensando en la melodía vas a tocar con la caña el ritmo de la canción.




2. Nos dividimos en dos grupos: unos tocan el ritmo de la canción, el resto toca blancas con puntillo.

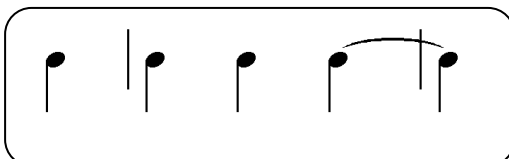
Lo hacemos con la caña y luego inventamos otra forma. Apunta cómo para que no se nos olvide: _____

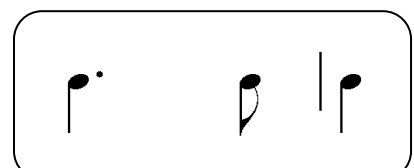
3. Escribimos el ritmo en estos pentagramas. ¡Intenta no mirar la partitura!

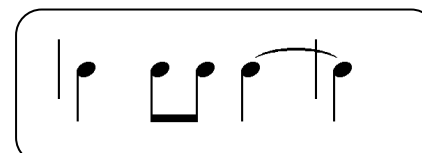
Percusión 

7 

Estos son los *motivos rítmicos* de la canción.

1 

3 

2 

4. ¿En qué orden aparecen en las frases? _____

¡Fíjate en los motivos 1 y 2!



Hay una nota que empieza en el tiempo **débil del compás** y va hasta el **tiempo fuerte**.

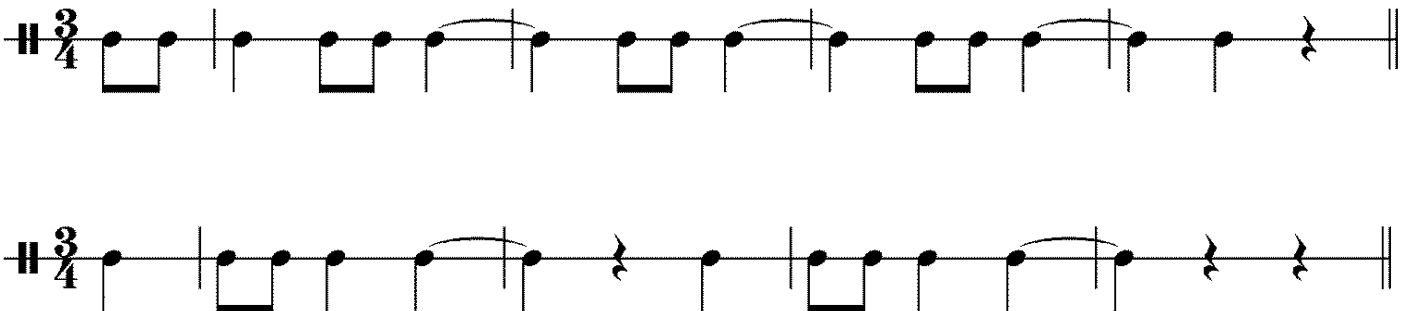
¡Es una **SÍNCOPA**!



SÍNCOPA

Nota que empieza en **tiempo débil** y se prolonga hasta el **tiempo fuerte**

5. Señalamos las síncopas y las tocamos



6. ¡Señalamos también las síncopas de la canción!

Oboe

8

12

ARMONÍA

Ya sabes que las MELODÍAS están formadas por las notas de los

A_____ que forman su AR_____.

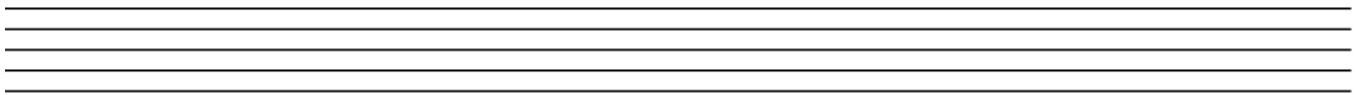
1. Aquí tienes la canción con su ARMONÍA. ¡Vamos a tocarla!
Como ya conoces muchos de los acordes que salen, completa tú las notas.
2. Hacemos dos grupos: unos tocan la canción, los otros tocan las **fundamentales**.
3. Ahora alguien toca la **melodía**, los demás nos repartimos para tocar la **armonía**.

The musical score is in 3/4 time and consists of three systems of music. Each system has a treble clef staff for the melody and a bass clef staff for the accompaniment. Roman numerals are placed below the bass staff to indicate the chords. The first system (measures 1-7) has Roman numerals I, I, V, V, I, I. The second system (measures 8-11) has Roman numerals IV, IV, I, I. The third system (measures 12-15) has Roman numerals V, V, I, I, I. A purple circle highlights the first chord of the second system, which is a D major chord (IV). The melody features a first ending (measures 7-8) and a second ending (measures 15-16).

¿Te has fijado que hay un acorde nuevo? ¿Sobre qué grado se forma? _____

¡Es el acorde de SUBDOMINANTE!

Escríbalo en todas sus posiciones posibles. Luego tócalo con tu oboe.



4. Ahora que ya conoces la **estructura armónica** de la canción completa el esquema de la primera página.
5. Completa este párrafo:

La canción "El tío Pep" tiene _____ frases.

La frase A tiene _____ compases y su estructura armónica es:

I	I				
---	---	--	--	--	--

La frase B tiene _____ compases y su estructura armónica es:

IV							
----	--	--	--	--	--	--	--

*Como las frases se repiten la **forma** de la canción es: A A _____*

6. Vamos a enlazar el acorde de TÓNICA (I grado) con el acorde de SUDOMINANTE (IV grado). Completa estos enlaces y tócalos repartiendo las voces:

7. ¡Adivina cómo van estos ejercicios y continúalos! Puedes escribir las notas.

8. Toca estos motivos en TÓNICA que se repiten enlazados con la SUBDOMINANTE.

Tócalos con el pulso a *uno* y con una articulación que te guste.

4



9. Inventa tú ahora un motivo en TÓNICA y enlázalo con la SUBDOMINANTE. 4



Cada cual toca el suyo y el resto repetimos.

10. Ahora vas a escuchar motivos de dos compases. Unos son I – V y otros son I – IV.

¡Tienes que adivinar cuáles suenan y repetirlos!

MELODÍA

1. Recuerda que en la frase B aparecía un acorde nuevo, ¿cuál era? _____
2. Repasamos los enlaces aprendidos.

¡Completa y toca!

T - D

I V I V I V

T - SD

I IV I IV I IV

3. Vamos a tocar frases con la estructura armónica: T-SD-D-T

¡Inventa tú la articulación que más te guste y escríbela!

4

I IV V I

I IV V I

I IV V I

4. Escribimos nuestra propia frase con la misma estructura armónica. ¡Ánimo!

Empieza con una anacrusa, igual que la canción del *Tío Pep*.

I IV V I

Las tocamos todas juntas, cada uno la suya.
Luego nos la intercambiamos con el compañero.

5

INSTRUMENTACIÓN

...y ahora viene lo mejor.

¡Vamos a escribir nuestra versión de la canción *El tío Pep!*

Será un cuarteto para:

Dos oboes, un xilófono y otro instrumento de percusión que nos guste.

EL TIO PEP QUARTET

The musical score is for a quartet in 3/4 time. It consists of four staves: Oboe 1, Oboe 2, Xilófono, and Percusión. The Oboe 1 staff contains a melodic line with a first ending (1.) and a second ending (2.). The Oboe 2, Xilófono, and Percusión staves are mostly empty, with the Percusión staff containing rhythmic markings: T, T, D, D, T, T, T.



8

Ob. 1

Ob. 2

Xil.

Perc.

SD SD T T

12

Ob. 1

Ob. 2

Xil.

Perc.

D D T T T T

UNIDAD 3

Una noticia

 Audios con los acompañamientos en:

<https://soundcloud.com/user-351321253/sets/audios-acompanamientos-unidad-3-una-noticia>

OBJETIVOS TÉCNICOS:

- Agilizar la digitación de la mano derecha en su combinación “*sol-fa-mi-fa*”.
- Trabajar la articulación:
 - Dar impulso y dirección a la negra del tiempo fuerte. Focalizar dicho impulso en la columna de aire.
 - Suavizar la lengua en la dicción de las notas repetidas.

OBJETIVOS FORMALES:

- Analizar la forma de la canción.
- Comprender el concepto de *pregunta/respuesta*.
- Aprender e identificar la CADENCIA PERFECTA y la SEMICADENCIA.

OBJETIVOS RÍTMICOS:

- Sentir el compás ternario llevado a uno.
- Realizar combinaciones de ritmos en compás ternario llevado a uno.

OBJETIVOS ARMÓNICOS:

- Identificar la estructura armónica de la canción.
- Practicar los acordes de TÓNICA y DOMINANTE con 4 sonidos.
- Inventar motivos pregunta/respuesta:
 - Pregunta: de dos compases con la estructura I-V
 - Respuesta: de dos compases con la estructura V-I

Preguntas/respuestas más largas, con la estructura de la canción: I-I-I-IV / V-V-V-I
- Seguir el trabajo de identificación del acorde de SUBDOMINANTE.

OBJETIVOS MELÓDICOS:

- Analizar las notas de adorno de la melodía.
- Practicar las notas de paso y las apoyaturas.
- Escribir una nueva melodía con la estructura formal y armónica de la canción

INSTRUMENTACIÓN:

- Escribir un acompañamiento para la melodía.
- Inventar una forma para interpretarla de manera que haya cambio de timbres en pregunta/respuesta.

UNA NOTICIA



Popular

Oboe

Yo ven-go_a dar a_us - te - des u - na no - ti - cia, ja - já,
 5 yo ven - go_a dar a_us - te - des u - na no - ti - cia, ja - já.
 9 yo ven - go_a dar a_us - te - des u - na no - ti - cia, ja - já,
 13 que to - dos los ga - lle - gos son de Ga - li - cia, ja - já.

1. Vamos a cantar esta canción. Tina toca un trocito y vosotros cantáis con la letra.
2. Buscamos algún instrumento de percusión para acompañar el pulso y/o el acento.
3. ¿Te has fijado en las pausas que hace la música? Señálalas.

RECUERDA

*FRASE = Melodía con **sentido completo**.*

Puede dividirse en SEMIFRASES.

4. Observa y comenta.

Compás		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	Frase	FRASE															
		A								A'							
		Pregunta				Respuesta				Pregunta				Respuesta			
		I	I		IV		V	V	I	I	I	I	IV	IV	I	V	I
		T		T	SD	D			T								
	Cadencia	Semicadencia				Cad. Perfecta											

APRENDE

CADENCIA = REPOSO que hace la música.

1. ¿Por qué llamamos A' a la segunda semifrase? _____

2. Completamos las casillas de la armonía con el nombre o con el número, según lo que falte.
3. Completamos el nombre de las cadencias.
 ¿En qué acorde termina la SEMICADENCIA? _____
 ¿Qué dos acordes tiene la CADENCIA PERFECTA? _____
4. La canción del "Tío Pep" también tiene sus cadencias. ¡Las buscamos!

La **CADENCIA PERFECTA** es el RE _____ más perfecto.

Se hace sobre los acordes ____ / ____



La **SEMICADENCIA** es un *descansito*.

Se hace sobre los acordes ____ / ____



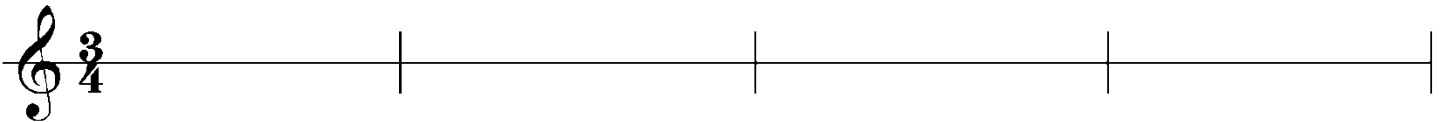
RITMO



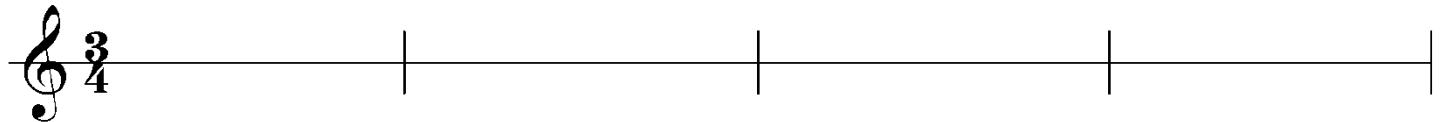
1. Andamos por el aula en pulso de **blanca con puntillo** mientras hacemos sonar el ritmo de la canción con la caña. Uno hace una pregunta y el compañero hace la respuesta, ¿cuántos compases tienes que tocar en la pregunta? _____ ¿y en la respuesta? _____.
2. Estos son los motivos rítmicos de la canción:



Combínalos aquí de forma diferente haciendo una pregunta:



Inventa ahora otro ritmo para la respuesta:



Hazlos sonar con la caña o inventa otra forma.

Por ejemplo, la pregunta con la caña y la respuesta con percusión.

Apunta aquí lo que haces para que no se nos olvide:

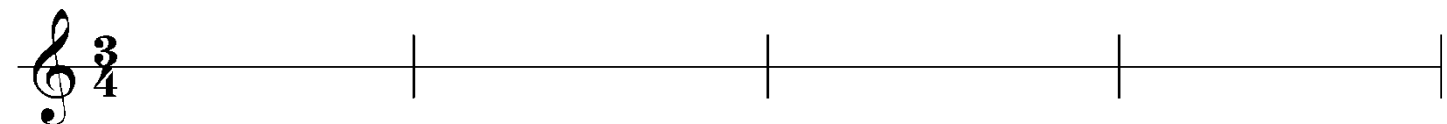
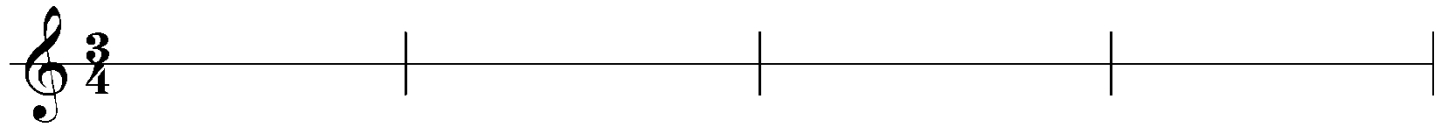
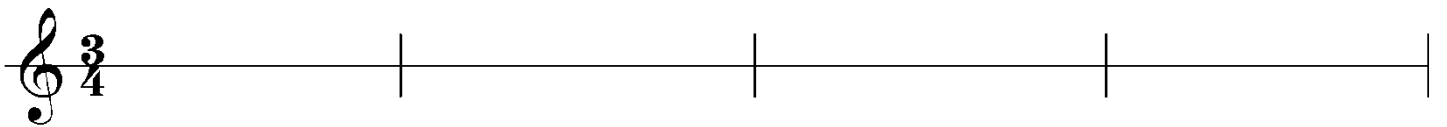
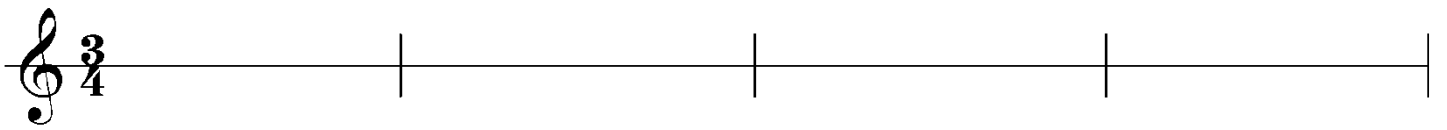
3. Ronda de improvisación rítmica:

Situados en círculo cada uno inventa un motivo rítmico de dos compases y el resto lo imita. Podemos utilizar percusión, la caña, la voz o cualquier cosa que se te ocurra...

4. Escribimos nuestra partitura de ritmo.

Debe haber: pregunta/respuesta A y pregunta/respuesta A'.

Escribe también con qué tocas cada parte: caña, pitos, voz....

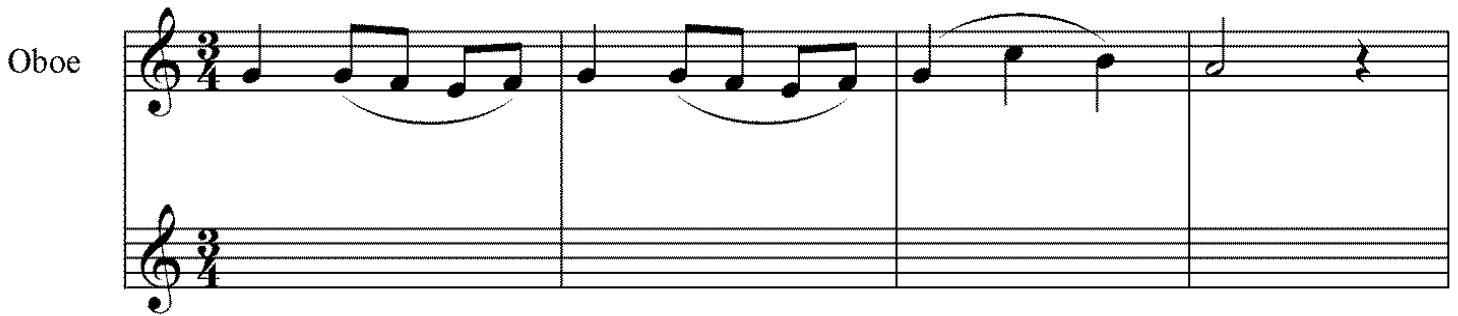


ARMONÍA ¹

1. Busca la **estructura armónica** de la canción en el **esquema formal** del principio de la unidad y escribe la **fundamental** que corresponde en cada compás.

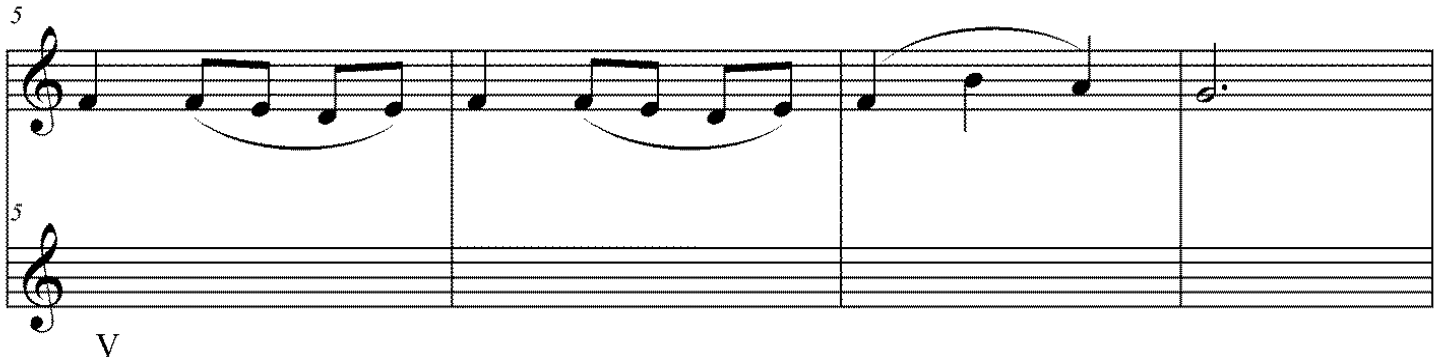
Algunos grados están ya puestos para ayudarte.

Oboe



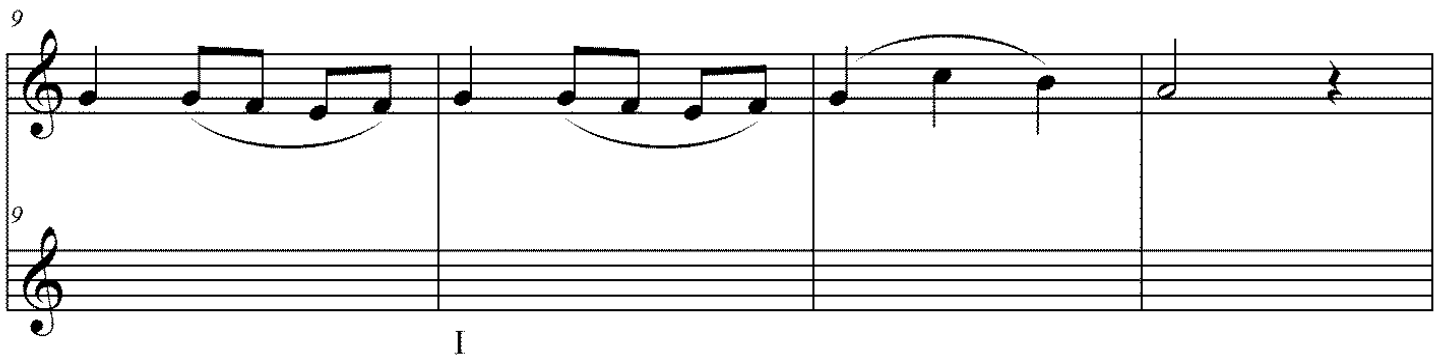
I IV

5



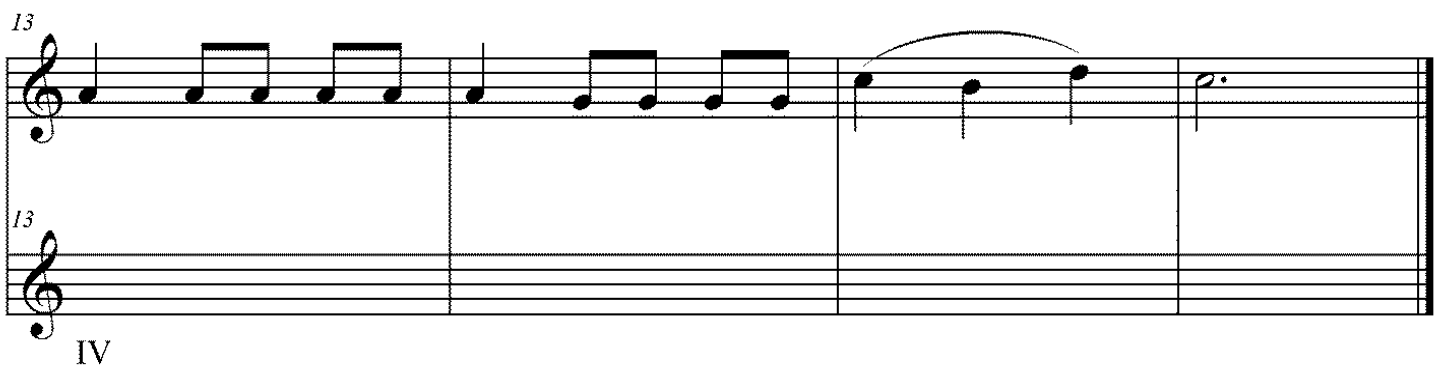
V

9



I

13



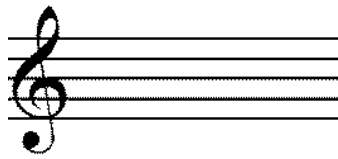
IV

2. Nos dividimos para tocar la canción, un grupo hace la melodía el otro las fundamentales.
3. Ahora escribimos el resto del acorde encima de la fundamental.
4. Señalamos las notas de adorno de la melodía ¿Recuerdas cuáles son?

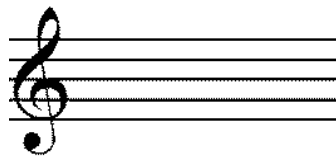
¡Ya conoces los tres acordes más importantes de la música!

Son los que están en esta canción. Vamos a recordar cómo se llaman y sobre qué notas de la escala se construyen.

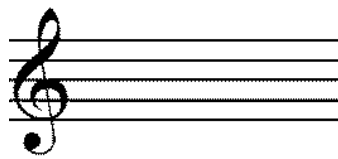
- El que se forma sobre la **primera nota** se llama acorde de _____. También se indica con un número romano que es el _____.



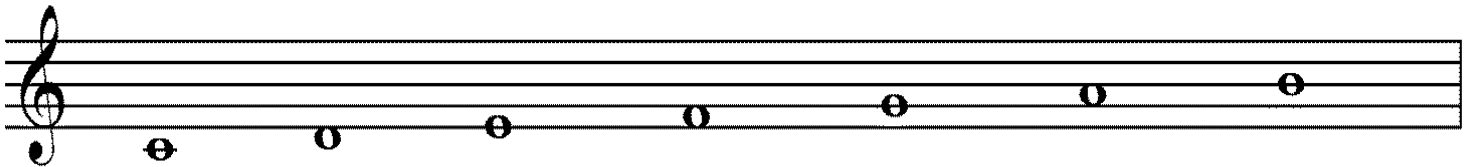
- El que se forma sobre la **cuarta nota** se llama acorde de _____. También se indica con un número romano que es el _____.



- El que se forma sobre la **quinta nota** se llama acorde de _____. También se indica con un número romano que es el _____. Este acorde es muy especial y lo vamos a construir con *cuatro notas*:



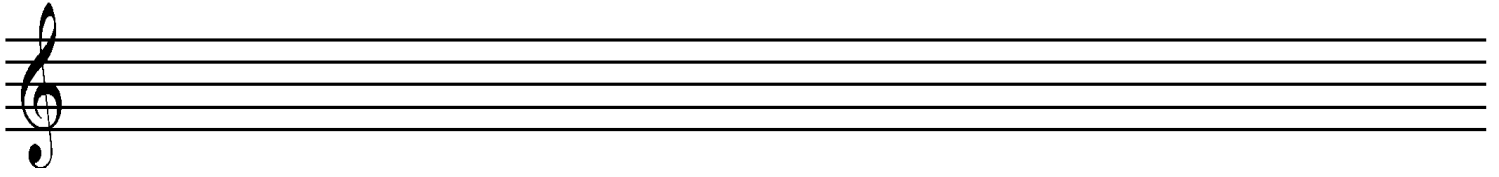
5. Aquí tienes la escala de Do Mayor. Construye tú los tres acordes importantes.



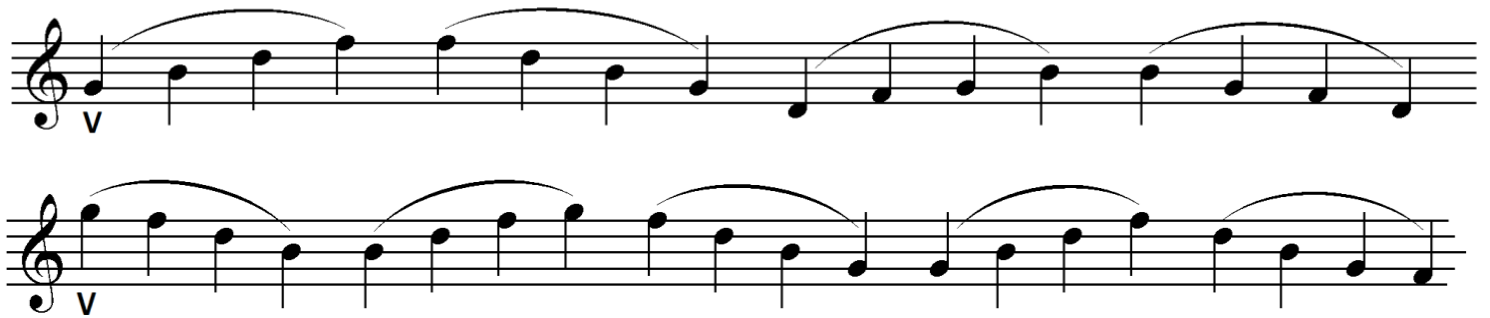
6. Jugamos ahora con las notas de cada acorde: ¿Cómo siguen?



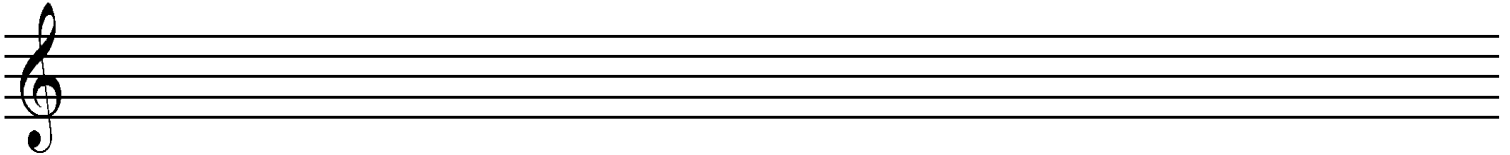
¿Te atreves a hacer ahora algo parecido con las notas del acorde de **SUBDOMINANTE**?



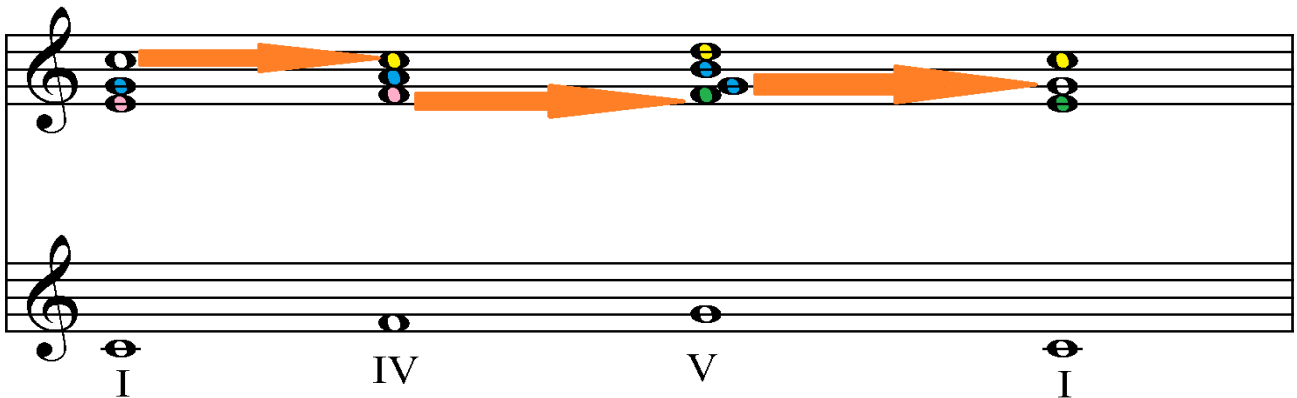
7. El acorde de **DOMINANTE**, como tiene cuatro notas, es un poco especial:



¿Se te ocurren más juegos para este acorde tan especial?



8. Vamos a enlazar las notas de los tres acordes. Terminamos con el acorde I.



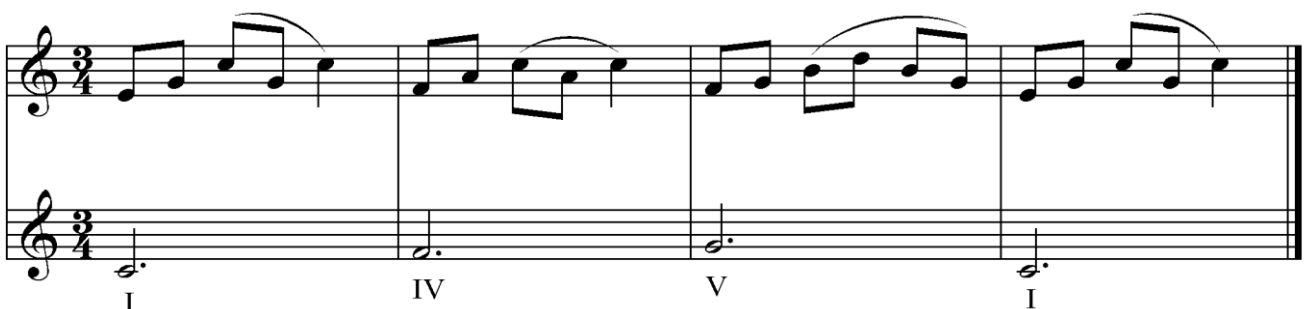
Tocamos repartiéndonos las notas de los acordes.

Elige un orden de tocar las notas y sigue el mismo orden pasando por los acordes.

Estarás enlazando esta estructura y ya suena a una canción.



3



RECUERDA

Enlace armónico: mantiene notas comunes y las otras se quedan lo más cerca posible.

9. **Rueda de improvisación:** Vamos a dialogar.

Alguien inventa un motivo en TÓNICA y el resto enlaza con la DOMINANTE. 4



10. Escribe la estructura armónica de la semifrase A.

Tónica →				
Enlace con V →				

Vamos a mantener una conversación:



Musical staff 1: Treble clef, 3/4 time signature. Notes: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter). Chords: I, I, I, IV.

Musical staff 2: Treble clef, 3/4 time signature. Notes: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter). Chords: V, V, V, I.

Musical staff 3: Treble clef, 3/4 time signature. Notes: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter). Chords: I, I, I, IV.

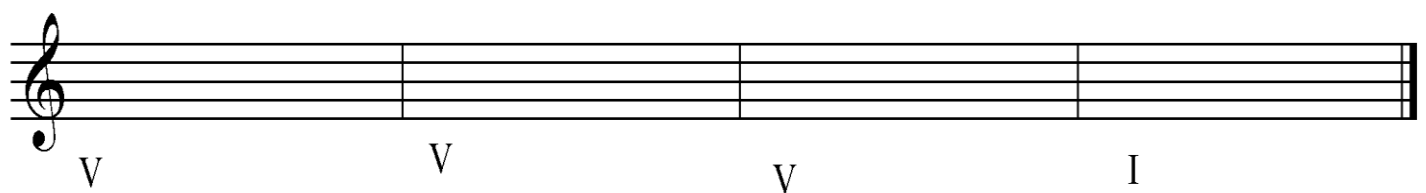
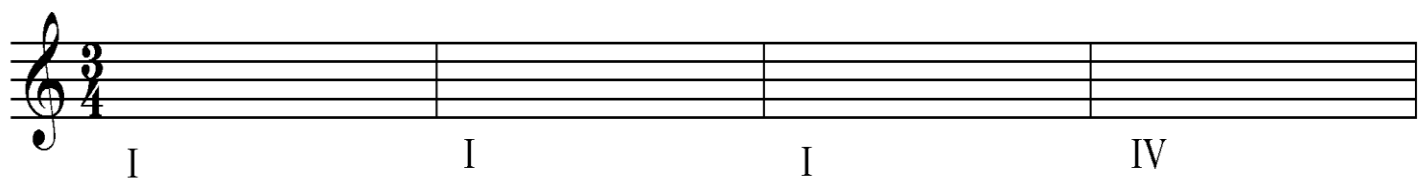
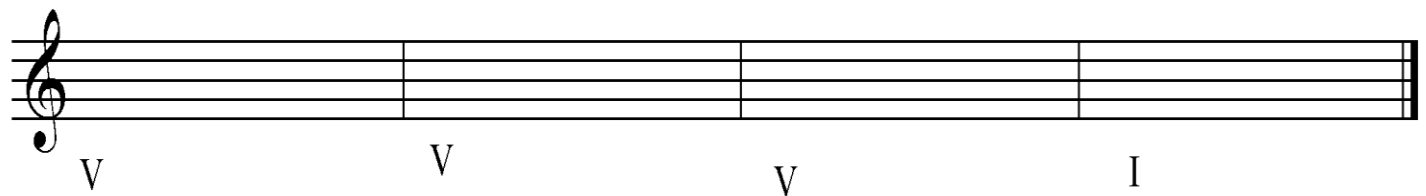
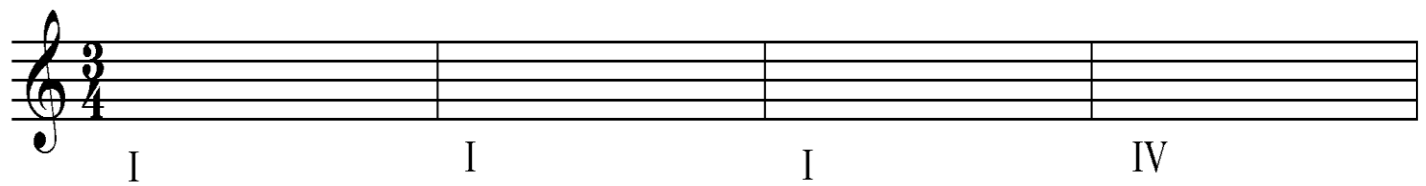
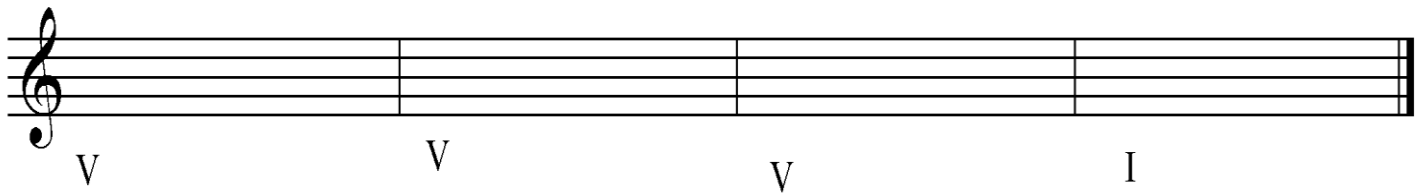
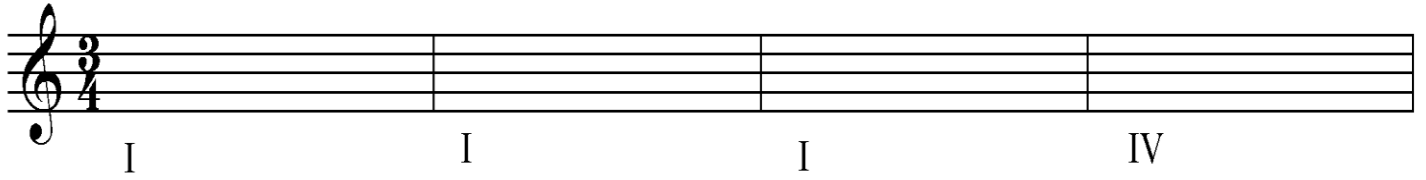
Musical staff 4: Treble clef, 3/4 time signature. Notes: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter). Chords: V, V, V, I.

Musical staff 5: Treble clef, 3/4 time signature. Notes: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter). Chords: I, I, I, IV.

Musical staff 6: Treble clef, 3/4 time signature. Notes: C4 (quarter), D4 (quarter), E4 (quarter), F4 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter). Chords: V, V, V, I.

Inventa aquí tus motivos en Tónica y enlázalos con la Dominante.

¡Con esto podremos hacer luego una canción!



MELODÍA

1. Volvemos al ejercicio 4 del tema "Armonía" y recordamos las notas de adorno.
¿Cuáles son las que aparecen?

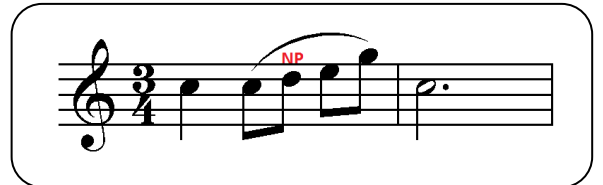
_____ y _____

2. Tocamos motivos de dos compases con **Notas de Paso**, sobre el acorde de **TÓNICA**.

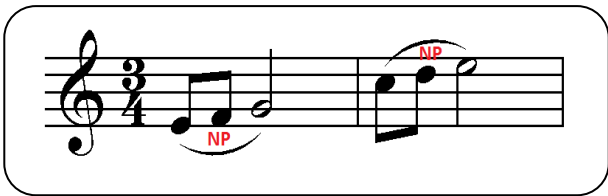
1



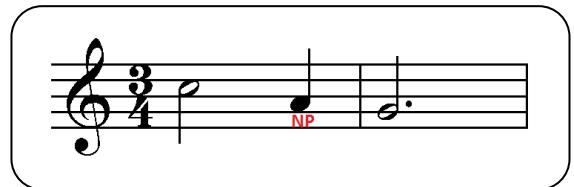
2



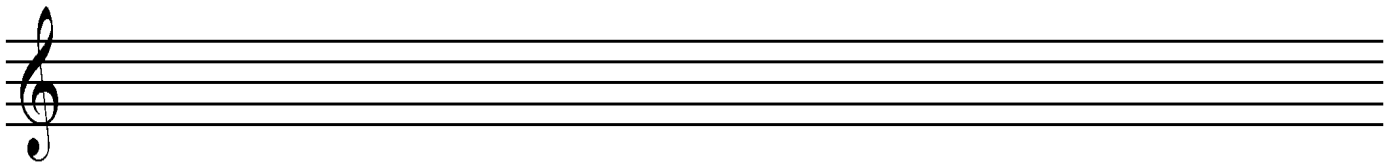
3



4



3. Inventa ahora tus motivos.

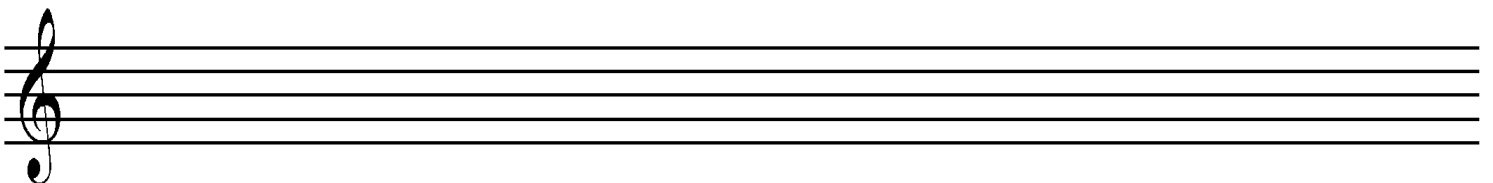


4. Añadimos alguna **Apoyatura** a los motivos anteriores.

Están desordenados ¿adivinas cuáles son? Pon los números.



5. Prueba tú a añadir más apoyaturas sobre los motivos, ¡también sobre el tuyo!



...Y ahora, ¡más difícil todavía!

6. Elegimos un motivo de los anteriores y lo enlazamos en la **estructura I-IV-V-I**.

Utilizamos el enlace armónico que ya hemos visto.

RECUERDA

I IV V I



Escogemos el motivo nº3, pero sólo con las **Notas Reales** y lo enlazamos

I IV V I

Ahora le añadimos las **Notas de Paso** y tocamos. ¡Completa tú las que faltan!

I IV V I

Y por último añadimos también las **Apoyaturas**. ¡Completa y toca!

I IV V I

7. ¿Te atreves tú a hacerlo con otro motivo? ¡Ánimo!

¡INVENTAMOS!

Oboe 1

Oboe 2

Piano

Percusión

The first system of the musical score is for the instruments Oboe 1, Oboe 2, Piano, and Percusión. The time signature is 3/4. Oboe 1 has a melodic line with eighth notes and a slur over the last two notes of the first two measures. Oboe 2 has a whole rest in the first measure, followed by a whole note chord in the second, third, and fourth measures. The chords are labeled I, I, I, and IV. The Piano and Percusión staves are empty.

5

5

5

5

The second system of the musical score continues the first system. The time signature is 3/4. Oboe 1 has a melodic line with eighth notes and a slur over the last two notes of the first two measures. Oboe 2 has a whole rest in the first measure, followed by a whole note chord in the second, third, and fourth measures. The chords are labeled V, V, V, and I. The Piano and Percusión staves are empty.

9

I I I IV

13

IV I V I

UNIDAD 4

Ay, chúngala



Audios con los acompañamientos en:

<https://soundcloud.com/user-351321253/sets/audios-acompanamientos-unidad-4-ay-chungala>


OBJETIVOS TÉCNICOS:

- Trabajar el registro agudo:
 - Lectura de las notas.
 - Posiciones y cambios de llave de octava. Posición del “Fa de Horca”
 - Velocidad del aire, presión, embocadura.
 - Articulación: Legatto y picado suave en las notas repetidas.

OBJETIVOS FORMALES:

- Comprender y ser capaz de construir estructuras formales de semifrases con preguntas y respuestas.

OBJETIVOS RÍTMICOS:

- Sentir la acentuación del compás ternario llevado a tres.
- Comprender la anacrusa como recurso expresivo e interpretarla con la debida intención musical. Inventar motivos con anacrusa.
- Identificar y ejecutar correctamente el ritmo: 

OBJETIVOS ARMÓNICOS:

- Identificar la estructura armónica de la canción.
- Practicar los acordes de Tónica, Dominante (4 sonidos) y Subdominante.
- Inventar motivos pregunta/respuesta:
 - Pregunta: de dos compases con la estructura I-V
 - Respuesta: de dos compases con la estructura V-I
- Reconocer auditivamente la estructura de la canción.
- Ampliar la estructura básica I-IV-V-I desdoblado el penúltimo compás en dos armonías: **ESTRUCTURA I - IV - I/V - I**

OBJETIVOS MELÓDICOS:

- Trabajar las notas de adorno: Notas de Paso y Floreos.
- Practicar el enlace por transporte.
- Practicar el cambio de nivel dentro del mismo acorde.

INSTRUMENTACIÓN:

- Inventar una forma de interpretar la canción con estructura ABA', donde B sean las improvisaciones de cada uno de los alumnos: **frase de 4 compases: I-V-V-I.**
- Decidir en qué consistirá la A', debe ser similar, aunque no igual a la A.

¡Ay, chúngala!

Popular

Oboe

La fa - ro - la de pa - la - cio se_es-tá mu - rien-do de ri - sa al ver

5 a los es - tu - dian - tes con cor - ba - ta_y sin ca - mi - sa. Ay,

9 chún-ga - la ca - ta - ca chún - ga. Ay, chún-ga - la ca - ta - ca - chón. Ay,

13 chún - ga - la co - mo me rí - o con to - do mi co - ra - zón.

Vas a escuchar varias veces con los ojos cerrados el acompañamiento de la canción. 1



1. ¿Eres capaz de cantarla tú ahora?, Tina te da alguna pista...
2. Escúchala ahora tocada por el oboe ¡Vas a practicar las notas del registro agudo!
3. Mientras Tina toca cantamos, con letra y con el nombre de las notas.
4. Ahora vamos a encontrar la primera **cadencia** de la canción. ¿Recuerdas?

CADENCIA = _____

5. Señalamos ahora las frases y semifrases.

¡Ojo! Fíjate que la canción empieza en **ana**_____ y las frases/semifrases que señales también empezarán en **ana**_____

Compás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Frase	A															
	a								a'							
	<i>Pregunta</i>		<i>Respuesta</i>		<i>Pregunta</i>		<i>Respuesta</i>		<i>Pregunta</i>		<i>Respuesta</i>		<i>Pregunta</i>		<i>Respuesta</i>	
	I	V	V	I	I	IV	I-V	I	I	V	V	I	I	IV	I-V	I
	T							T								
Cadencia								Cad. _____								

6. Completa las casillas que faltan por rellenar en el esquema.
7. Canta la canción señalando los compases y fijándote en cada una de las partes.
8. Repartíos las preguntas y las respuestas, cada grupo canta una.
9. Y ahora, completa este párrafo:

- La canción _____ tiene una FRASE de ____ compases, que se divide en 2 SE _____ de 4 CO _____ cada una.
- Cada semifrase tiene 2 motivos-PR _____ y 2 RE _____.
- Los motivos son de ____ compases y como empiezan en la última parte del compás se llaman ¡**MOTIVOS ANA_____SICOS!**
 - **Al final de cada semifrase hay una CADENCIA P _____, formada por los acordes ____ / ____.**

RITMO

1. Un elemento muy importante de la canción es el *MOTIVO ANACRÚSICO*.

Coge la caña y repite este motivo mientras andas.



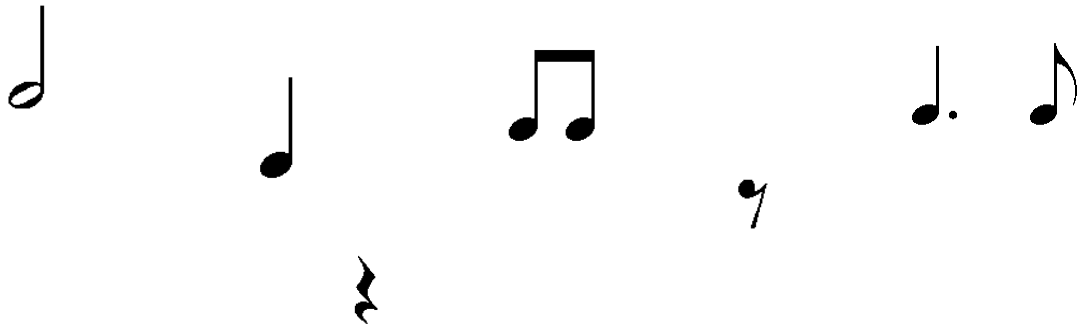
¡Fíjate en las notas que están acentuadas!

2. Ahora toca el motivo de la canción. No pares de andar.

3. **Ronda de improvisaciones:**

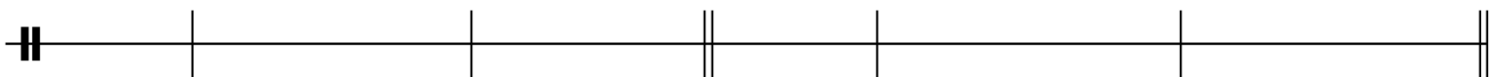
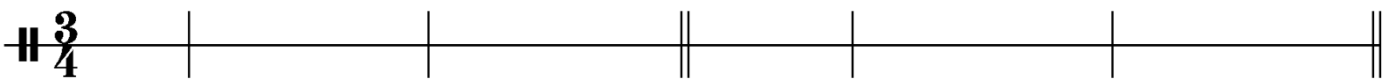
Cada uno inventa un motivo rítmico de dos compases con anacrusa. El resto repetimos.

Elementos rítmicos para improvisar:



4. Escribe alguno de los motivos rítmicos que más te hayan gustado.

¡Recuerda que ha de ser anacrúscico y de dos compases!



ARMONÍA

1. Busca en el esquema de la canción su estructura armónica. Vamos a recordarla:

I		V		I			
					IV		

2. Inventa un signo silencioso para cada uno de los acordes:

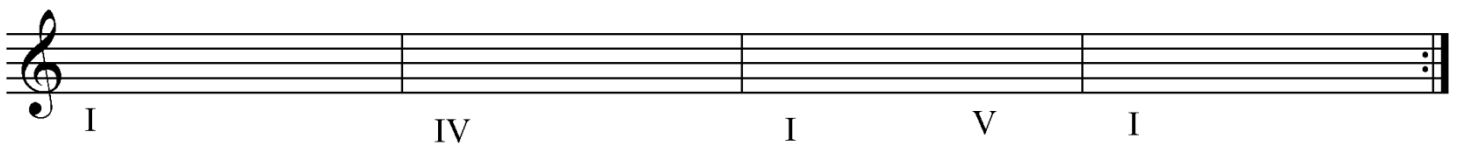
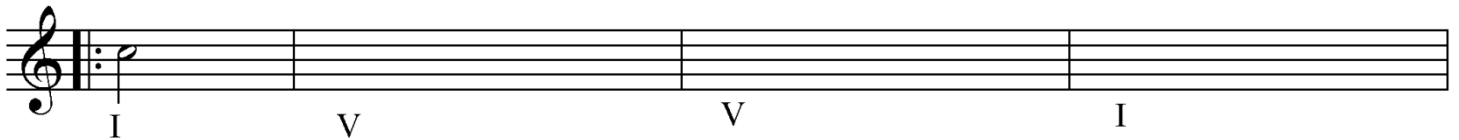
- Cuando suene el acorde de TÓNICA vamos a _____
- Cuando suene el acorde de SUBDOMINANTE vamos a _____
- Cuando suene el acorde de DOMINANTE vamos a _____

Escuchamos con los ojos cerrados la estructura armónica y hacemos los signos para cada uno de los acordes.



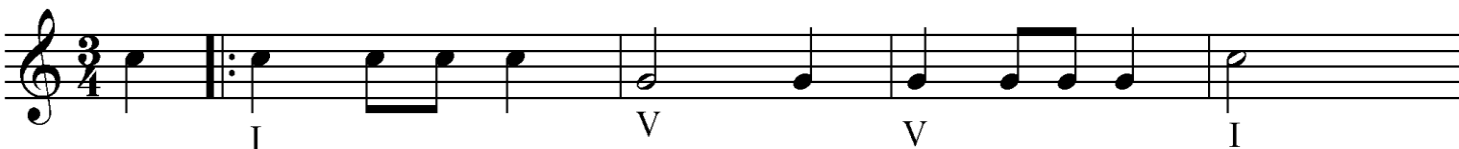
3. Seguimos con los ojos cerrados y además de hacer el signo cantamos las **notas fundamentales** de cada acorde.

4. Escribimos lo que hemos cantado ¡Fíjate que en el compás 7 hay dos acordes!



5. Tocamos con el oboe pero improvisando ritmos con cada una de las notas.

Aquí tienes un ejemplo, complétalo. Recuerda ¡empezamos en MOTIVO ANACRÚSICO!



6. Completa ahora con los acordes. Repartimos las voces, ponemos ritmos y tocamos.

Oboe

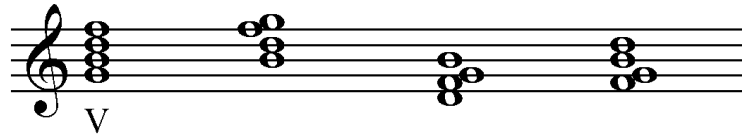
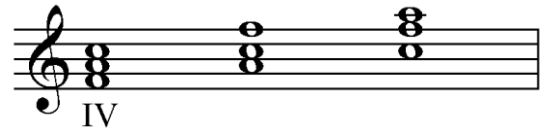
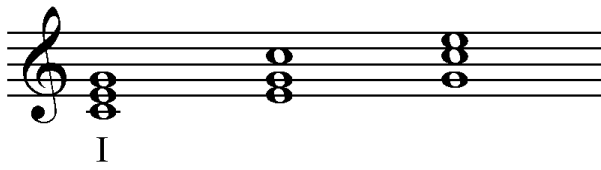
I V

IV I V

RECUERDA

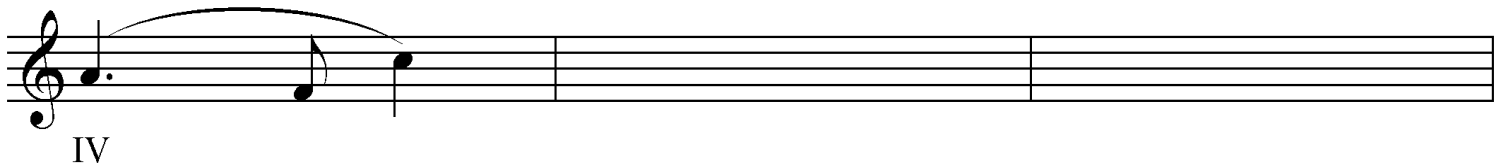
Has escrito los acordes siguiendo el enlace armónico, es decir manteniendo una nota CO _ _ _ y dejando las otras lo más _ _ _ _ _ posible.

7. Cada acorde se puede escribir en tres posiciones diferentes ¿recuerdas?



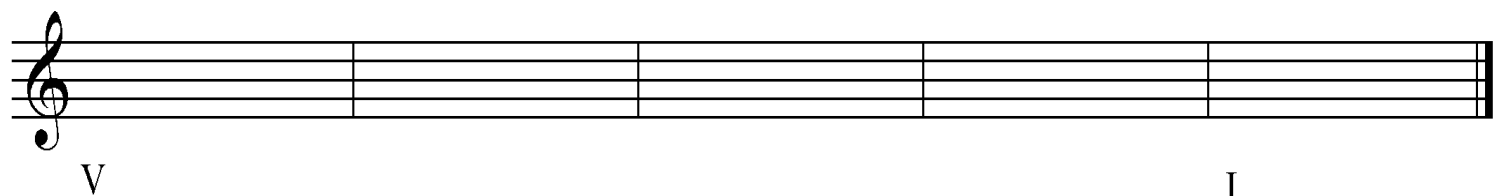
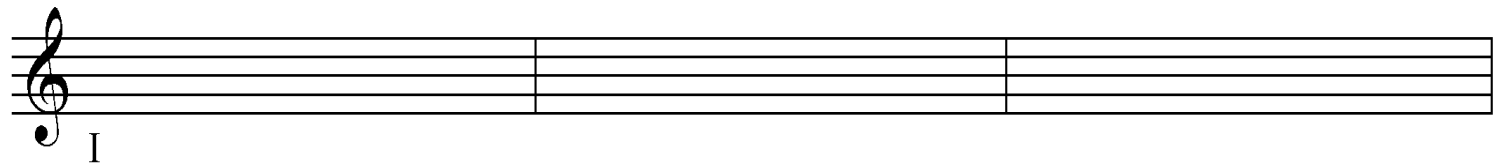
8. Elije un orden para las notas y lo tocamos en cada posición y en cada acorde.

Completa tú los compases que faltan.



9. ¿Te atreves a hacer tu propio ejercicio?

¡Ojo con el acorde de DOMINANTE! es más difícil porque tiene cuatro sonidos



10. Juego de las preguntas y las respuestas.

Elige una pregunta, tus compañeros la repiten y hacen la respuesta.

PREGUNTA en I-V

RESPUESTA en V-I

Apunta aquí las notas que necesites.

MELODÍA

1. Buscamos otra vez la partitura de la canción y vamos a señalar las notas de adorno. ¿Qué tipos son los que aparecen? _____ y _____

2. Practicamos la escala de Do Mayor con floreos



¡Sigue tú!

3. Vamos a tocarla ahora con el ¡floreo inferior cromático!!



4. ¿Te atreves a tocar el floreo superior una octava más aguda?

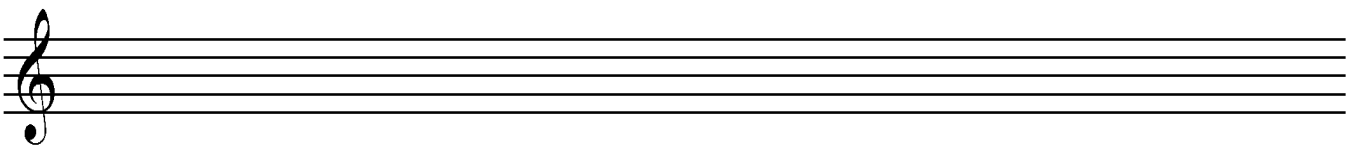


Sigue, que este es fácil.

Ahora con el floreo inferior cromático.



5. Inventamos otros ritmos y otras articulaciones para tocar ejercicios parecidos.



6. Volvemos de nuevo a la canción. Recordamos que el **motivo principal** es:

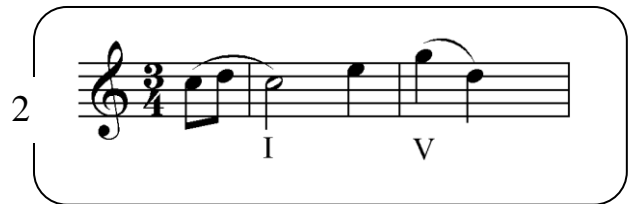
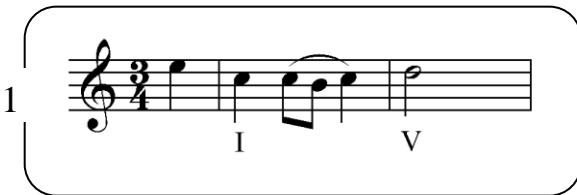


Es un motivo de ____ compases. Con los acordes ____ y ____
 Por la forma de empezar es un motivo AN_____ CO.

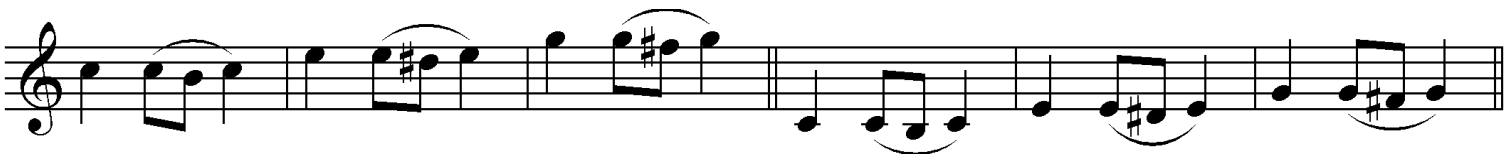
Tiene una nota de adorno que es un _____

7. Tocamos algunos motivos que tengan las mismas características.

Tina toca y los demás adivinamos y repetimos.



8. Cogemos el compás donde está el acorde de Tónica y *“le damos un paseíto”* por el resto de las notas del acorde. Observa:



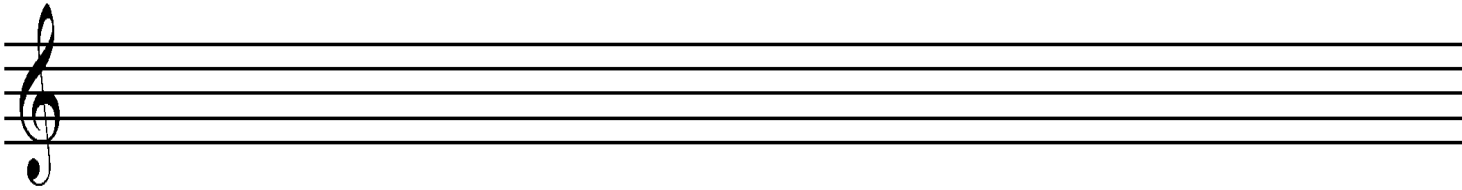
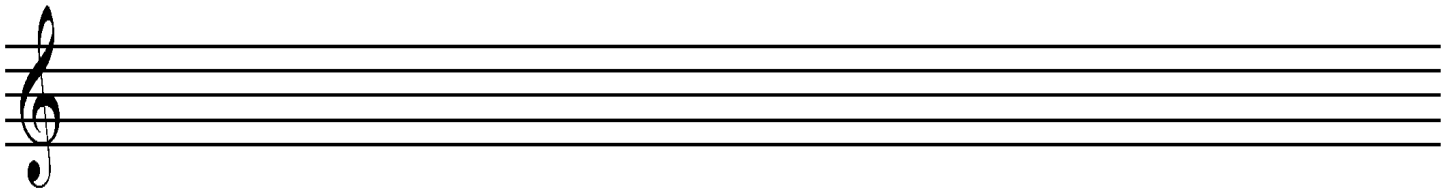
APRENDE

¡Hemos hecho un **cambio de nivel** dentro de las notas del acorde!

9. Cambiamos de nivel las notas del ejemplo 2. Ahora también ponemos la anacrusa.

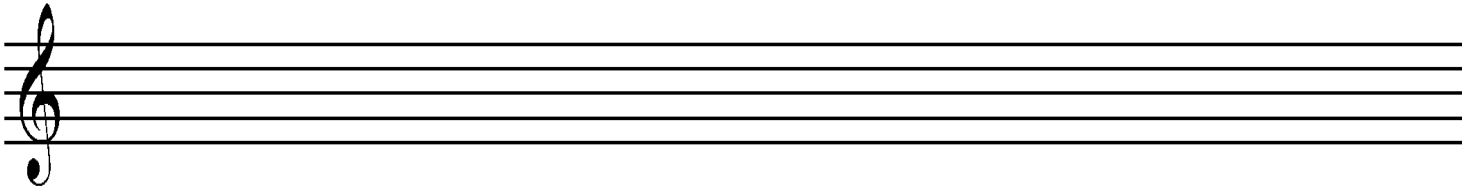
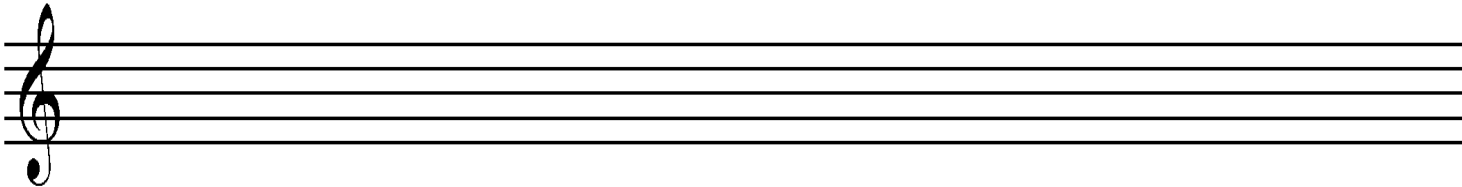


10. Hacemos lo mismo con los demás ejemplos. Escribe las notas si lo necesitas.



11. Invéntate tú ahora tu propio motivo. Luego lo utilizaremos en la canción.

¡Puedes utilizar floreos y cambios de nivel!



INSTRUMENTACIÓN

¡Con todo lo que hemos aprendido vamos a hacer nuestra canción!

1. Escribe un ostinato rítmico y busca un instrumento de percusión que te guste.
2. Escribe un motivo de un compás con notas reales para el acompañamiento del segundo oboe. Enlázalo con todos los acordes de la estructura armónica.
3. Por último todos haréis una improvisación en la parte central de la canción, con los acordes que ya conoces.

¡Ay, chúngala!

Oboes

Percusión

5

5

5

9

I V V I

13

Fine

I IV V I

17

Improvisación

D.C. al Fine

I IV V I

UNIDAD 5


Me casó mi madre



Audios con los acompañamientos en:

<https://soundcloud.com/user-351321253/sets/audios-acompanamiento-unidad-5-me-caso-mi-madre>

OBJETIVOS TÉCNICOS:

- Practicar la escala de la menor.
- Trabajar diferentes combinaciones en la articulación.
- Trabajar el impulso del aire para la célula 

OBJETIVOS FORMALES:

- Comprender el concepto de CODA.

OBJETIVOS RÍTMICOS:

- Practicar el ritmo de de corchea con puntillo/semicorchea.
- Realizar improvisaciones rítmicas incluyendo todos los elementos trabajados hasta el momento.

OBJETIVOS ARMÓNICOS:

- Comprender la tonalidad de *la menor*. Identificarla como relativa de Do Mayor.
- Trabajar los acordes I y V de dicha tonalidad.
- Entender el acorde de Dominante dentro de una tonalidad menor.
- Localizar las cadencias.
- Diferenciar auditivamente la tonalidad de Do Mayor de la de la menor.

OBJETIVOS MELÓDICOS:

- Identificar las notas de adorno.
 - Trabajar la *Apoyatura*.
- Inventar motivos en la menor.

INSTRUMENTACIÓN:

- Inventar una canción con las mismas características:
 - 6 compases con una Coda de 2 compases.
 - Con un motivo de 1 compás que se repite.
 - Con letra o sin ella, a voluntad.
- Intentar que sea un trabajo que realicen en casa.

Me casó mi madre (versión)

Popular

Oboe

Me ca-só mi ma-dre, me ca-só mi ma-dre chi-qui-ti-ta ¡sí,

4
ay, ay, ay, ay, ay! Chi-qui-ti-ta y bo-ni-ta.



1. Escuchamos la canción.
2. Recuerda las melodías aprendidas hasta ahora ¿Crees que esta es diferente en algo?
3. Vamos a cantarla ahora todos con la letra.
4. Señalamos el punto de respiración.

Este será el punto donde habrá un **REPOSO** o **CA** _____

5. Completamos el esquema:

Compás		1	2	3	4	5	6
Frase		_____				_____	
Armonía		I	I	V	I - V - I	V	I
Cadencia					Cad. _____		Cadencia _____

6. ¡Fíjate en lo que pasa en los compases 5 y 6!

APRENDE

La **CODA** es un trocito más de música que se añade después de un final evidente.

RITMO



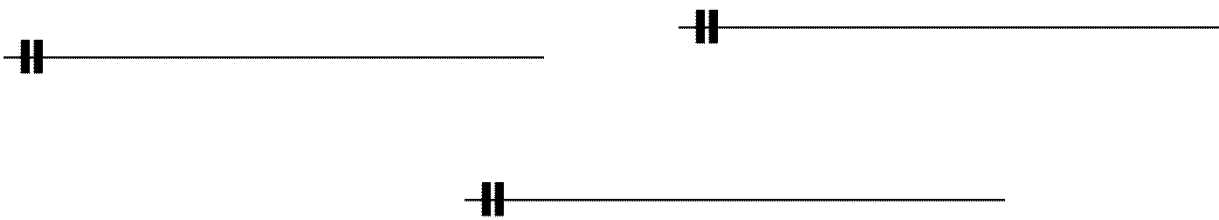
La **CÉLULA** es el elemento más pequeño con alguna característica propia.

1. Escribe aquí las CÉLULAS RÍTMICAS de la canción.



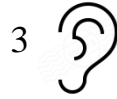
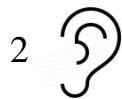
Combinando células formamos **MOTIVOS**: elemento con sentido que nos ayuda a construir la frase.

2. Escribe aquí los MOTIVOS RÍTMICOS de la canción.



¿Cuál crees que es más difícil? Prácticalo

3. Hacemos el ritmo de la canción: cántala en tu cabeza y percute el ritmo con los palillos.

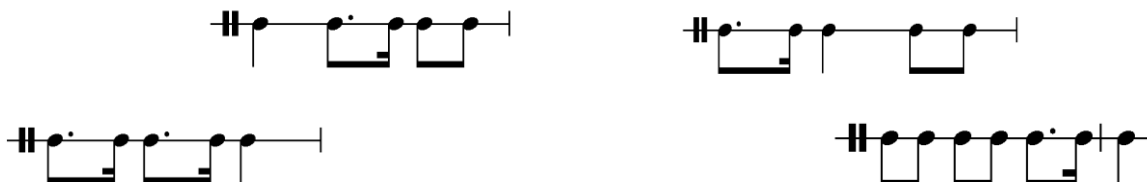


¡Ahora con la caña!

4. Juegos de ritmos. Combina la caña con otras formas de percutir.

- Una persona improvisa 2 compases ---Todos repetimos.
- Una persona improv. 2 cc (A)+ otra persona 2 cc (B)----Todos repetimos A+B.

5. Adivina qué célula suena.

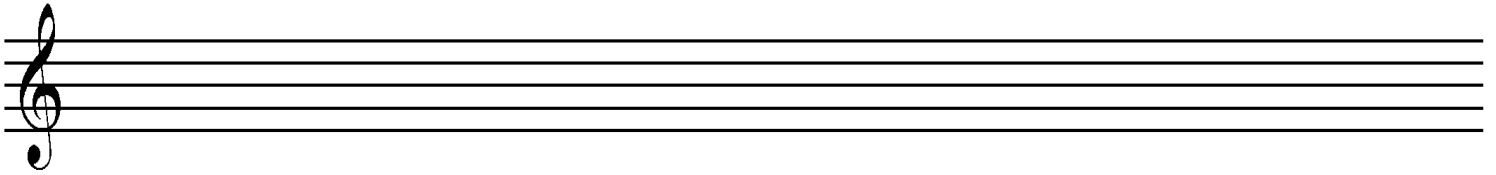


ARMONÍA

1. Hemos dicho que la canción está escrita en la tonalidad de _____.
2. Completa:

La menor es una tonalidad relativa de _____.
Eso significa que las dos tienen la misma **AR** _____.

3. Escribe la escala de **la menor**.



4. Tenemos la escala, nos faltan los tres acordes importantes de todas las canciones:
 - El acorde de _____ ó **I GRADO**.
 - El acorde de _____ ó _____ **GRADO**.
 - El acorde de _____ ó _____ **GRADO**.

Dibújalos encima de las notas correspondientes dentro de la escala.

¡Vamos a tocarla! En los acordes nos repartimos las voces para que suene todo.



Ya sabemos que el acorde de **DOMINANTE** es muy especial
¡Su tercera tiene que ser **siempre MAYOR!**

Escribe aquí la tercera Mayor del acorde de Dominante. **Tiene que haber DOS TONOS.**



Escribe a continuación el acorde de V

Escribimos en la escala de arriba el acorde de V correctamente y la volvemos a tocar.

Invéntate otra articulación diferente.

5. ¡Prueba de fuego! Cantamos la canción y luego, **sin mirar la partitura**, vamos a ir “adivinando” las notas con nuestros oídos.



6. Aquí tienes la armonía de la canción. Escribimos las fundamentales y tocamos todo.

Oboe

I I V

I V I V I

7. Escribe en la parrilla la **estructura armónica** de la canción.

--	--	--	--	--	--

En la canción sólo aparecen acordes de _____ y _____
¿Qué pasa en el compás 4? _____

8. ¿Recuerdas que cada acorde puede tener varias posiciones? Tocamos y escribimos:

ACORDE DE TÓNICA

1ª posición 2ª posición 3ª posición

ACORDE DE DOMINANTE

1ª posición 2ª posición 3ª posición 4ª posición

9. Cuando tocamos seguidas todas las posiciones estamos **desplegando el acorde**.

Desplegamos los acordes de I y de V:



I

¡Inventa tú una forma para bajar!

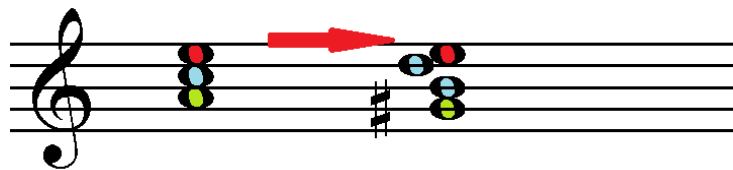


V

10. ¿Te atreves con el **enlace armónico**?

Recuerda que en enlace armónico siempre hay una **NOTA CO** ____.

Las demás se quedan lo más **CE** ____ posible.



I

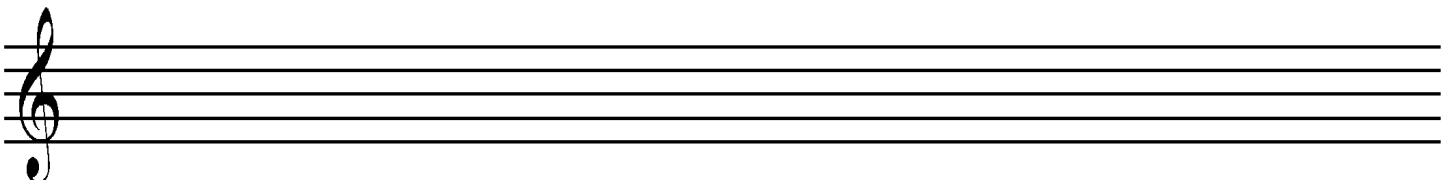
V

11. Vamos a enlazar motivos: empezamos en Tónica y enlazamos con la Dominante.

Ya sabes cómo se hace ¿no?



Escribe tu motivo en I y enlázalo con el V.



MELODÍA

1. Volvemos al ejercicio 6 del apartado *ARMONÍA* y señalamos las notas de adorno.
¡Hay una diferente a las demás! ¿La encuentras?



APRENDE

La **APOYATURA** es una nota de adorno que está en **parte fuerte** y a distancia de tono o semitono de la nota real.



2. Escuchamos y tocamos las apoyaturas para el acorde de I y para el de V.

Fíjate que las **apoyaturas superiores** están a distancia de _____
Y las **inferiores** a distancia de _____

- ¿Te atreves con las apoyaturas del acorde de DOMINANTE?



¡Inventamos apoyaturas en los motivos de antes con el acorde de I!

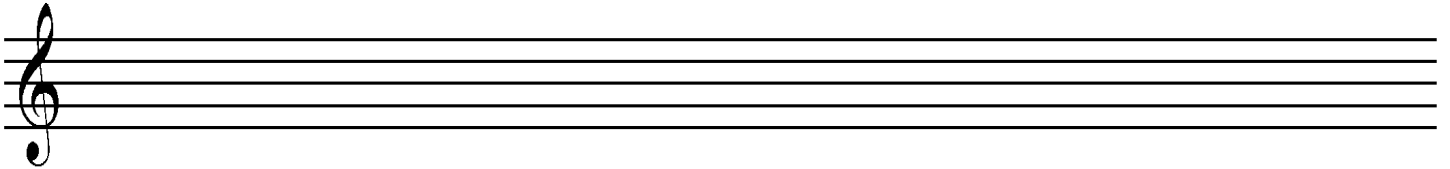


3. Jugamos con la escala de *la menor*.

Le ponemos floreos superiores



... y luego floreos inferiores ¡cromáticos! Inventa un ritmo y una articulación.



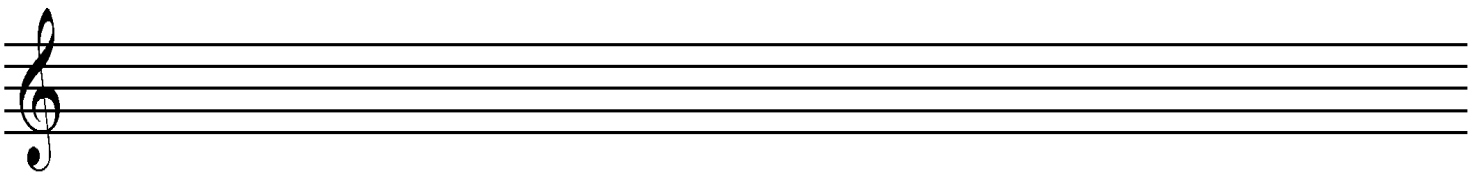
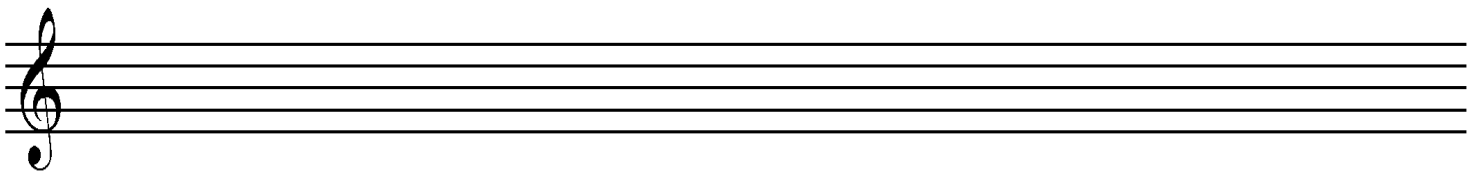
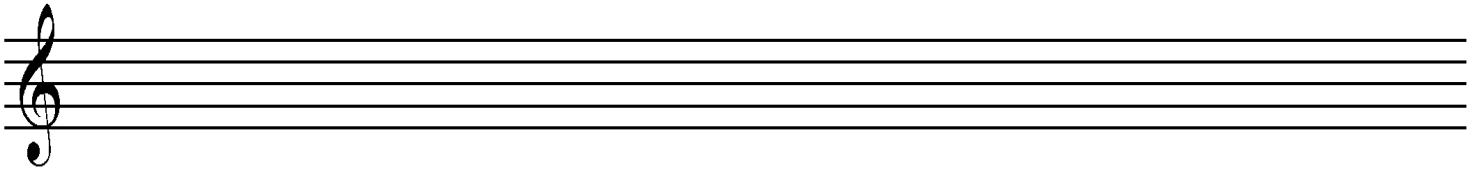
4. ¡Oído cocina!



¡Escucha! Debes adivinar cuándo suena *la menor* y cuándo suena *Do Mayor*.

Cuando lo tengas claro puedes tocar encima con la escala que corresponda ¡Ánimo!

5. Aquí tienes unos pentagramas para que escribas alguna melodía bonita que se te ocurra utilizando la escala de la menor o la de Do Mayor.



INSTRUMENTACIÓN

¡Y llega lo mejor!

Vamos a escribir nuestra canción en **la menor**. Tiene que cumplir estas condiciones:

- Debe ser una frase de 4 compases con una CODA de 2 compases.
- Debes inventar un motivo de 1 compás que se repetirá el siguiente compás.
- En el tercer compás habrá otro motivo que se repetirá en la CODA.
- Utilizarás los ritmos que conoces hasta ahora.
- ¡No olvides poner articulaciones y un TÍTULO!
- La estructura armónica la tienes escrita. ¡Ojo con el compás 4!



4

I I V

4

I V I V I

UNIDAD 6

Olas del Danubio

 Audios con los acompañamientos en:

<https://soundcloud.com/user-351321253/sets/audios-de-acompanamiento-unidad-6-olas-del-danubio>

OBJETIVOS TÉCNICOS:

- Practicar el legato: continuidad, soporte y dirección en la columna de aire.
- Trabajar el fraseo.
- Utilizar las dinámicas: crescendo/diminuendo.
- Practicar el ataque y los finales en piano.

OBJETIVOS FORMALES:

- Comprender cómo está construida la frase: con la forma de una ola que avanza y sube para después relajarse mientras baja.
- Inventar frases con esa misma idea, utilizando la percusión, la voz/efectos sonoros, el oboe...

OBJETIVOS RÍTMICOS:

- Trabajar el compás de 6/8.
- Sentir el ritmo ternario del vals.
- Improvisar utilizando los elementos rítmicos de la pieza.

OBJETIVOS ARMÓNICOS:

- Seguir trabajando la tonalidad de la menor.
- Comparar Do M/la m: acorde I con 3ªM/3ºm.
- Identificar el acorde de Subdominante en el modo menor.
- Practicar los acordes principales desplegados.
- Practicar la estructura armónica I-IV-V-I: por enlace y por transporte.

OBJETIVOS MELÓDICOS:

- Trabajar la escala de *la menor*.
- Trabajar motivos por transporte.
- Crear melodías con la idea de la ola.

INSTRUMENTACIÓN:

- Crear una pieza con olas, añadiendo todas las ideas que hayan salido durante la unidad:
 - Introducción (2 compases)
 - Frase original
 - Percusión
 - Voz

Oboe y melodía original

Olas del Danubio

Popular

Oboe

1. Escucha el acompañamiento con los ojos cerrados y adivina en qué tonalidad está.

Rodea la respuesta correcta

DO MAYOR *la menor*



2. Sigue escuchando y muévete según te sugiere la música.

3. ¿A qué tipo de baile te recuerda?

4. Vas a escuchar a Tina tocar la melodía. Fíjate bien en la **DINÁMICA**

¿Qué crees que es la **DINÁMICA**? _____



5. Completamos entre todos el **esquema formal** de la pieza.

Compás		1	2	3	4	5	6	7	8
Frase		_____							
Semifrase		_____				_____			
		V	V	I	I	IV	I	V	I
		D							T
Cadencia							Cad. _____		

6. Cantamos la melodía todos juntos poniendo atención a la **DINÁMICA**.

Esta melodía es como una ola que crece y que poco a poco desaparece.

¡Hemos de sonar así!

RITMO

La canción está escrita en compás de _____,
 que es un compás CO _____.
 En cada tiempo entra una _____ Y en cada subdivisión una _____.

1. Canta una vez más la melodía y completa el ritmo mientras suena en tu cabeza.

¡Ah, y recuerda: ¡La canción empieza en A _____!

2. Percute las dos **CÉLULAS RÍTMICAS** de la canción.

Juntas forman el MOTIVO RÍTMICO. Escríbelo y toca con la caña.



Sopla intenso durante todo el valor de la nota larga

3. Ronda de improvisaciones rítmicas.

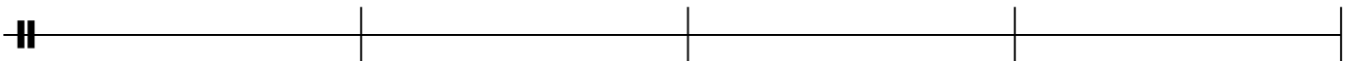
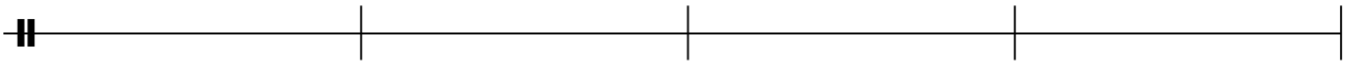
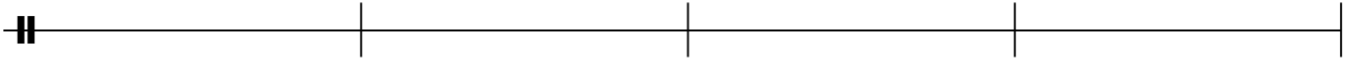
- Utiliza sonidos que hagas con la boca.
- Utiliza la caña.
- Utiliza percusión.
- Utiliza todo lo que se te ocurra...



4. Con las ideas de la ronda vamos a hacer frases que se parezcan a una ola:

¡Deben empezar piano, crecer, disminuir y desaparecer!

Las apuntamos aquí porque luego vamos a utilizar las que más nos gusten.




ARMONÍA


1. Ya sabes que esta melodía está escrita en el tono de _____
 ... pero ¿qué diferencias crees que hay entre un tono Mayor y un tono menor?

SOLUCIÓN

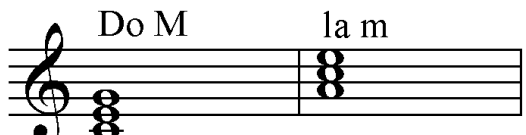
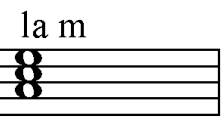

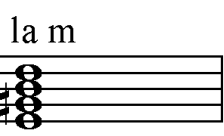
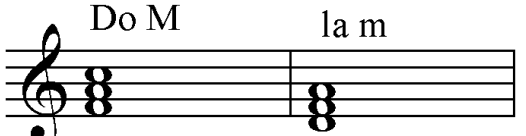
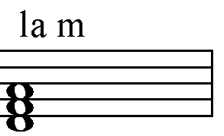
DO M



la m



2. Escucharás unas **terceras**. Tienes que adivinar si son **MAYORES** o **menores**.
 3. Fíjate en los acordes principales de cada tonalidad. Apunta las diferencias en las 3ª.

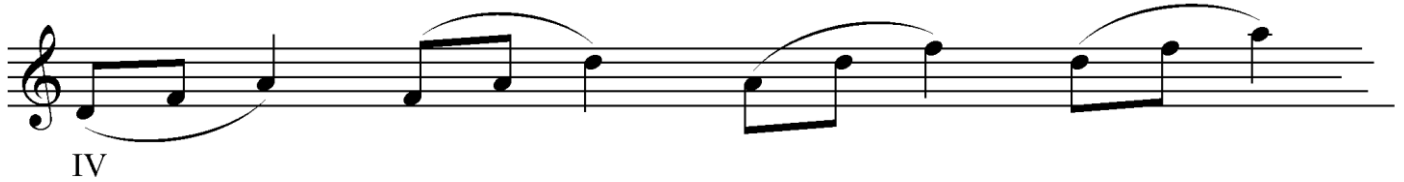
 <p>Do M</p> <p>I</p>	 <p>la m</p> <p>I</p>	<p>_____</p> <p>_____</p>
 <p>Do M</p> <p>V</p>	 <p>la m</p> <p>V</p>	<p>_____</p> <p>_____</p>
 <p>Do M</p> <p>IV</p>	 <p>la m</p> <p>IV</p>	<p>_____</p> <p>_____</p>

Nos repartimos las voces y tocamos cada uno de los acordes fijándonos en el **color de su sonido**. Luego tocamos la estructura **I-IV-V-I** de cada tonalidad.

4. ¡Volvemos a la menor! Hay un acorde que aún no habíamos utilizado en este tono:


El acorde de SUB _____

Vamos a **desplegarlo**. ¿Te acuerdas cómo se hacía?




Despliega también los acordes de TÓNICA y DOMINANTE

(Si no te acuerdas consulta la Unidad anterior)

5. Vamos a juntar todos los acordes desplegados en un ejercicio. 4 

Como ya conoces los acordes y cómo está hecho el ejercicio

¡Seguro que lo puedes tocar de memoria!

¡Fíjate en los !

Indican que los acordes I y IV están EN ____ Z ____
AR ____ N ____ CA _____ porque mantienen una **nota común**.

Y las demás están lo más **cerca** posible.

6. Hay otra manera de adaptar un motivo a los acordes y se llama **TRANSPORTE**.

Se trata de coger el motivo y tocar las notas siempre en el mismo orden.



ACORDES

I IV V I

Tocamos estos ejemplos de *adaptación por TRANSPORTE*

I IV V I

I IV V I

7. Aquí tienes unos motivos para adaptar por **TRANSPORTE** ¿Lo intentamos?

1



MELODÍA

1. Aquí tienes la partitura con su **estructura armónica**.

Dibuja tú el acorde correspondiente en el pentagrama de abajo.

Oboe

Oboe

V V I I

Detailed description: This block shows the first system of a musical score for two Oboes. The top staff contains a melody in 6/8 time, starting with a quarter note G4, followed by a dotted quarter note A4, and then a half note B4. The melody continues with eighth notes: C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6, B6, C7. The bottom staff is empty, with four positions marked with Roman numerals: V, V, I, I, corresponding to the four measures of the melody.

Ob.

Ob.

IV I V I

Detailed description: This block shows the second system of the musical score for two Oboes. The top staff contains a melody starting with a quarter note G4, followed by a dotted quarter note A4, and then a half note B4. The melody continues with eighth notes: C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6, B6, C7. The bottom staff is empty, with four positions marked with Roman numerals: IV, I, V, I, corresponding to the four measures of the melody.

2. Adivina qué motivo suena, Tina toca y los demás repetimos.

Detailed description: A musical motif in 6/8 time, starting with a quarter note G4, followed by a dotted quarter note A4, and then a half note B4. The melody continues with eighth notes: C5, D5, E5. A Roman numeral 'v' is written below the first note.

Detailed description: A musical motif in 6/8 time, starting with a quarter note G4, followed by a dotted quarter note A4, and then a half note B4. The melody continues with eighth notes: C5, D5, E5. A Roman numeral 'v' is written below the first note.

Detailed description: A musical motif in 6/8 time, starting with a quarter note G4, followed by a dotted quarter note A4, and then a half note B4. The melody continues with eighth notes: C5, D5, E5. A Roman numeral 'v' is written below the first note.

Detailed description: A musical motif in 6/8 time, starting with a quarter note G4, followed by a dotted quarter note A4, and then a half note B4. The melody continues with eighth notes: C5, D5, E5. A Roman numeral 'v' is written below the first note.

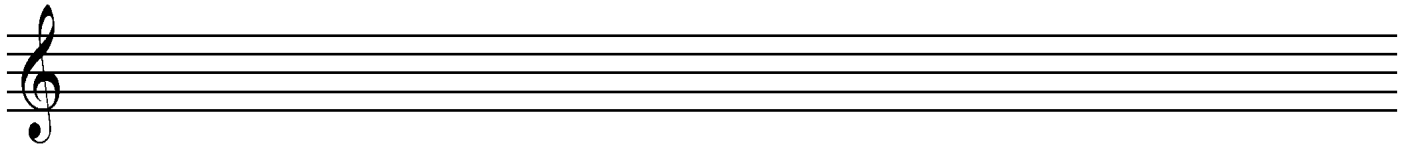
3. Escribe tu motivo con el acorde de **Dominante**. Empieza en anacrusa y pon notas de paso.

Detailed description: An empty musical staff in 6/8 time, with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The staff is intended for the student to write a motif starting with a dominant chord (V) in anacrusis.

4. Jugamos ahora con la escala de **la menor**. Tendrás que adivinar cómo está hecho el ejercicio porque lo debes continuar tú.



Aquí tienes un pentagrama por si necesitas apuntarte algo.



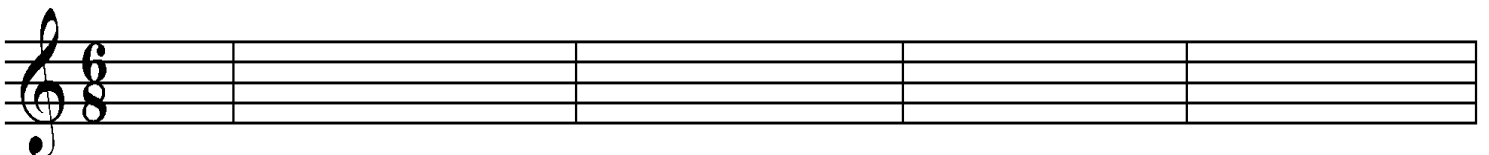
- Ahora inventamos otra forma de bajar la escala de **la menor**. ¡Adivina y continúa!



Toca siempre con la **DINÁMICA** de la pieza. Recuerda que te tienes que parecer a una **OLA**: empieza piano, crece, suena fuerte y luego desaparece poco a poco.

5. Vamos a intentar hacer nuestra propia "OLA". ¡Escribiremos una frase musical!

Esta es la estructura armónica y el número de compases ¡Ánimo!

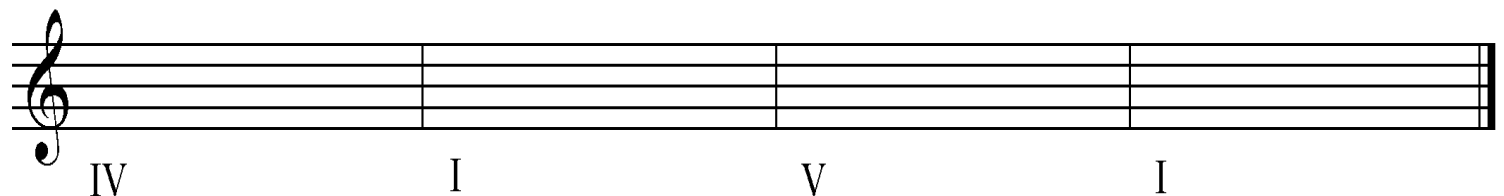


V

V

I

I



IV

I

V

I

INSTRUMENTACIÓN

1. Vamos a utilizar todo el material que hemos inventado para organizar una pieza que tenga estas características:

- Introducción de 2 ó 4 compases.
- Compás 6/8 y tonalidad la menor.
- Estructura armónica de la canción: V-V-I-I / IV-I-V-I
- Frase “Olas del Danubio”
- Frase de percusión.
- Frase con la voz.
- Frase con el oboe.
- Frase “Olas del Danubio”.

Todas las frases deben ser como OLAS.

Para eso hay que hacer la DINÁMICA que ya conoces.

Coge unas hojas de pentagramas aparte.

¡SUERTE Y ÁNIMO!



UNIDAD 7

Marina



Audios con los acompañamientos en:

<https://soundcloud.com/user-351321253/sets/audios-de-acompanamiento-unidad-7-marina>

OBJETIVOS TÉCNICOS:

- Trabajar la articulación.
 - Apoyo con la columna de aire de las primeras notas de la ligadura.
- Dominar técnicamente los acordes de I y V en Fa Mayor.

OBJETIVOS FORMALES:

- Identificar los motivos pregunta/respuesta en Fa Mayor.
- Identificar la Cadencia Perfecta en Fa Mayor.

OBJETIVOS RÍTMICOS:

- Trabajar el compás binario.
- Relacionar sus valores con los del 2/4.

OBJETIVOS ARMÓNICOS:

- Comprender los acordes I y V en la tonalidad de Fa Mayor.
- Desplegar los acordes de I y V.
- Practicar los enlaces: armónico y por transporte.

OBJETIVOS MELÓDICOS:

- Practicar la escala de Fa Mayor.
- Practicar las apoyaturas.
- Inventar motivos con apoyaturas.
- Mantener diálogo improvisado donde hayan preguntas en I y respuestas en V.
- Inventar motivos pregunta y enlazarlos con la respuesta.

INSTRUMENTACIÓN:

- Inventar una melodía con las mismas características de “Marina”.
- Ponerle letra.
- Realizar un acompañamiento para el 2º oboe.
- Inventar un ostinato rítmico para la percusión.

Marina

Popular

1. ¿Te has fijado que en esta canción hay “cosas” diferentes? ¿Cuáles?

2. Entonces ¿cuál es la tonalidad en la que hemos quedado que está la canción? _____

3. Escúchala y ve pensando en cuál será su estructura armónica. Fíjate en los acordes escritos.



4. Vemos y completamos el esquema formal.

Compás		1	2	3	4	5	6	7	8
	Frase								
		<i>Pregunta</i>							
		I	V	V	I				T
	Cadencia					Cad. _____			

5. ¿Cuáles son los acordes importantes de la tonalidad de Fa M y están en la pieza?

RITMO

1. La pieza está escrita en compás B _____

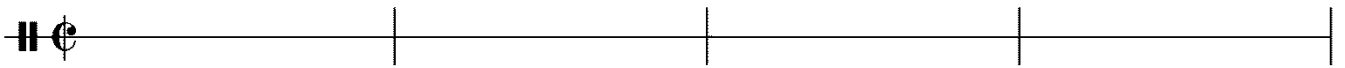


En el compás BINARIO en cada tiempo entra una B _____

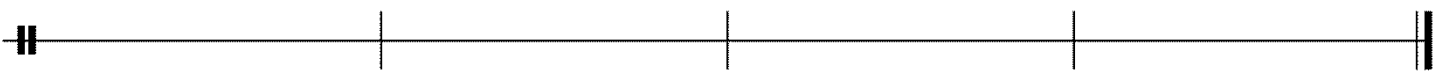
2. Caminamos con el pulso de blancas mientras percutimos el ritmo de la canción. Luego lo hacemos con la caña.



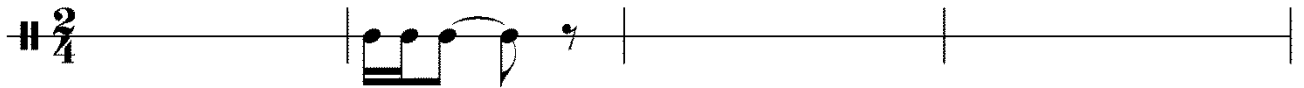
3. Escribe aquí el ritmo. Pero primero vamos a cantar y tocarla sin mirar la partitura.



5



4. ¿Si el compás fuera un 2/4, cómo sería el mismo ritmo? Aquí tienes una ayudita.



5



¡Fíjate que los valores de las notas se reducen a la M _____!

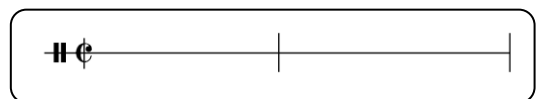
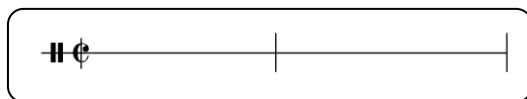
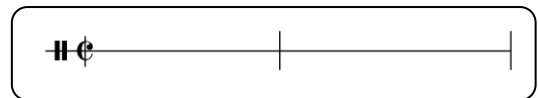
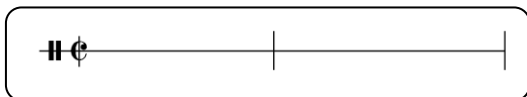
5. Ronda de improvisaciones con la caña.

- Uno improvisa 2 compases con la caña ----- los demás contestan.
- Uno improvisa 2 cc (A), otro 2 cc (B) ----- los demás A+B
- Uno improvisa 1 c (a), otro 1 c (b) ----- los demás a+b+b+a.
- Uno improvisa 1 c (a), otro 1 c (b) ----- los demás b+a+a+b.



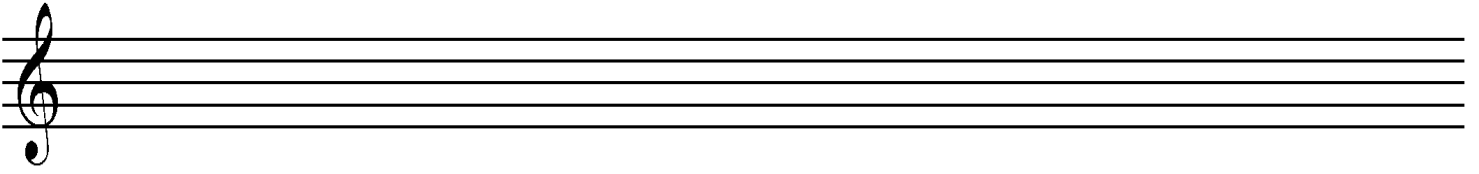
6. Vas a escribir un motivo rítmico de dos compases. Lo tocarás y tus compañeros lo repiten y lo escriben.

Tu motivo



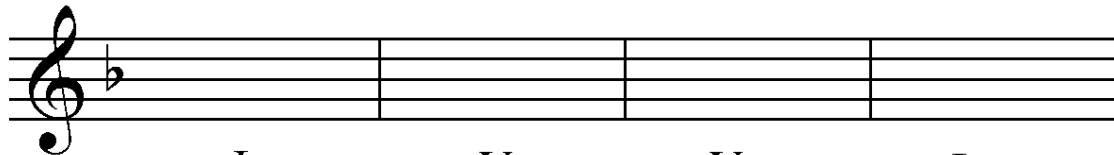
ARMONÍA

1. Vas a escribir la escala en la que está escrita la pieza. ¡No olvides la **armadura**!



2. Ahora escribimos los acordes importantes. Nos repartimos las voces y tocamos.
3. ¿Recuerdas la **estructura armónica** de la pieza? Escríbela en la parrilla.

4. ¿Te atreverías a hacer tú el enlace armónico de los acordes?

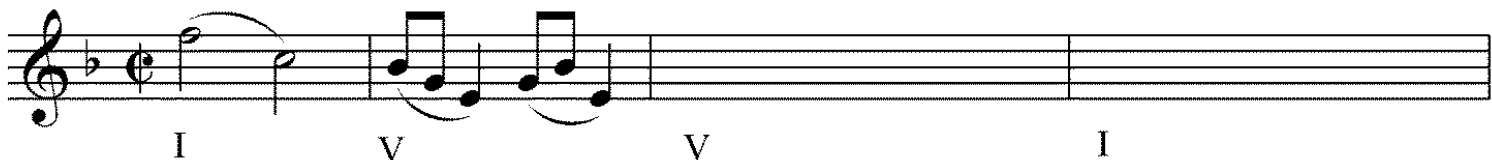
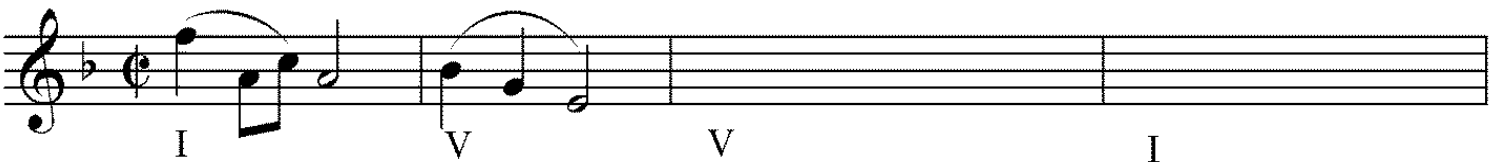
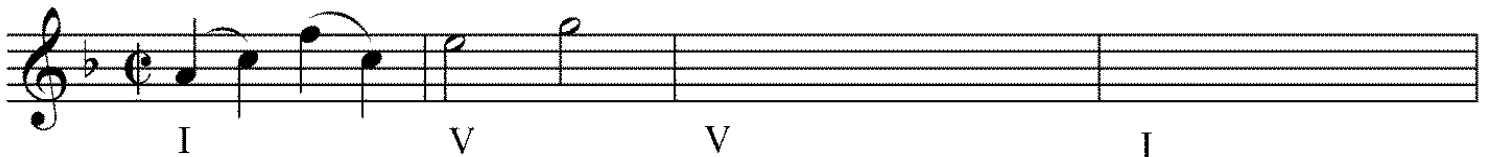
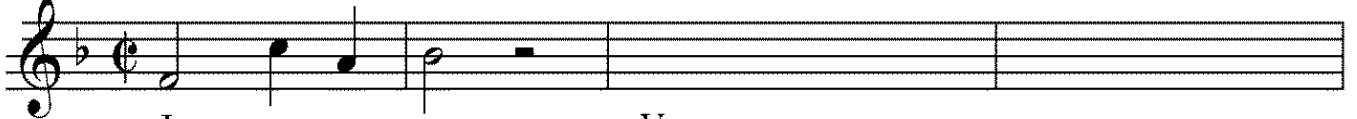


I V V I

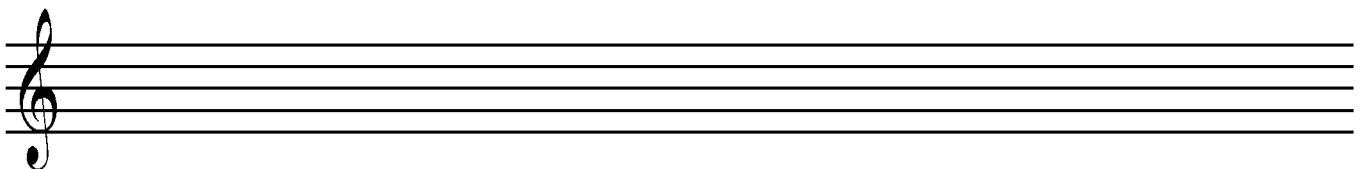
¡Elige una de las voces y tocamos todos juntos!

4 

5. Ahora es el momento de los **motivos**. ¡Escucha, adivina y **enlázalo armónicamente**!



¡Escribe tu motivo y enlázalo armónicamente!



6. ¿Recuerdas que había otra forma de unir los acordes?

Se llamaba ENLACE por TR _____



¿Cómo se hacía? _____

7. Entre todos pensamos un motivo de dos compases y lo enlazamos por transporte.

I V V I

8. Vamos ahora con los juegos de **desplegar** los acordes de TÓNICA y DOMINANTE.

¡Yo empiezo, tú sigues!

9. Tocamos este ejercicio donde subimos con el acorde de I y bajamos con el de V.



Oboe

Ya sabes cómo está hecho ¿te atreves a tocarlo de memoria?

10. Vamos a inventar otro ejercicio parecido.

MELODÍA

1. Jugamos con la escala de Fa Mayor.



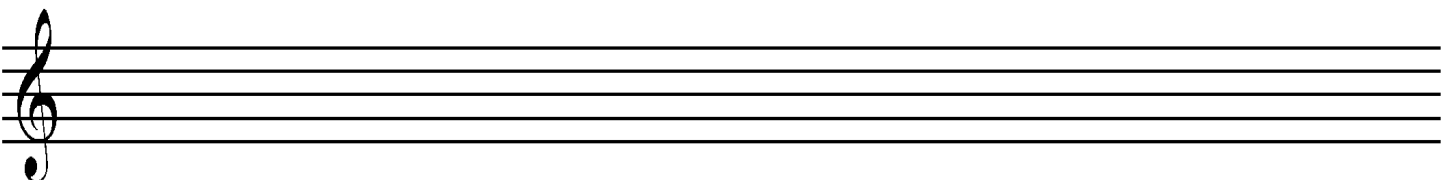
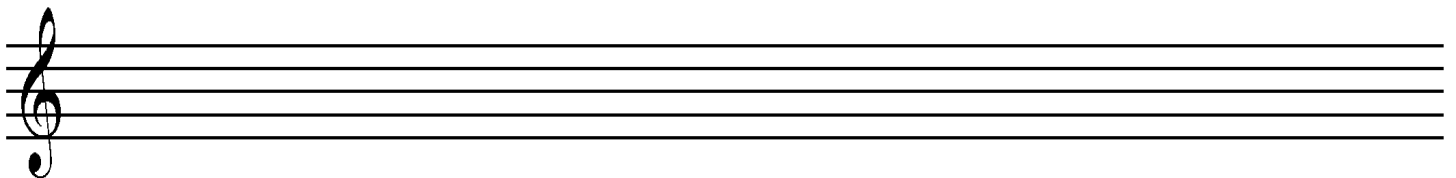
¿Sabes seguir?



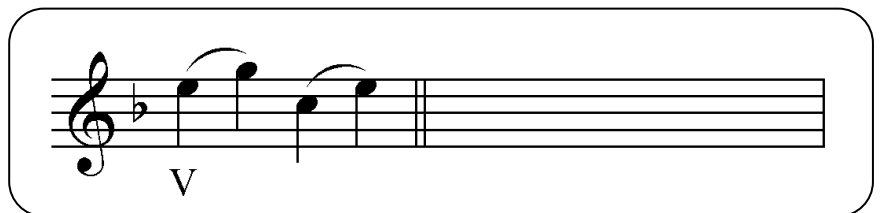
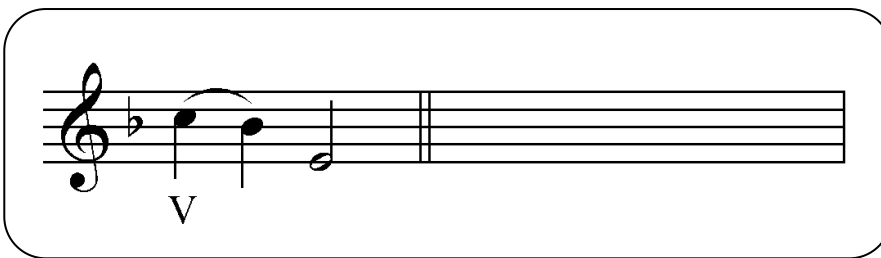
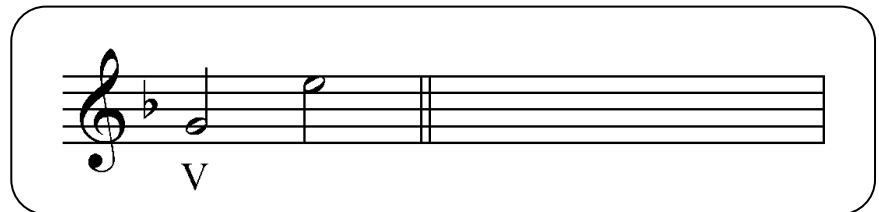
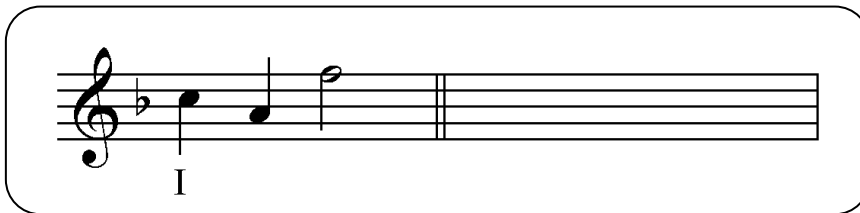
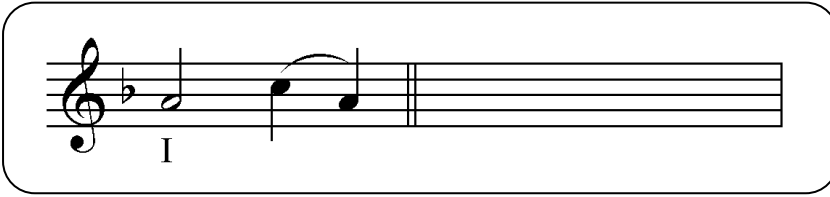
2. Volvemos a la partitura de “Marina” y buscamos las notas de adorno.

Sólo hay de un tipo: **AP** _____ **S** **SU** _____ **S**

3. Utilizamos unos motivos que ya conoces y los adornamos con **apoyaturas superiores**. Elige dónde ponerlas.



4. Ponemos alguna **apoyatura superior** a estos motivos. Intenta no escribir nada.



Ronda de improvisaciones: uno toca un motivo de dos compases con I-V, los demás repetimos. Pueden haber **apoyaturas, notas de paso y floreos**

5. Completa:

“Marina” está compuesta con PRE _____ y RES _____

Las preguntas tienen ___ acordes, __ __. Las respuestas tienen ___ acordes, __ __.

6. Vamos a hacer preguntas y respuestas de la misma forma.

Pregunta Respuesta

Pregunta Respuesta

Pregunta Respuesta

Pregunta Respuesta

¿Tienes ideas? Apúntalas aquí.

¡Puedes utilizar notas de adorno!

INSTRUMENTACIÓN

1. Vamos a inventar una canción parecida a “Marina”:

- Tendrá la misma estructura armónica.
- Le pondremos una letra y un título.
- Escribiremos un acompañamiento para un 2º oboe y un ostinato rítmico para la percusión.

Oboe 1

Oboe 2

Percusión

I V V I

Ob. 1

Ob. 2

Perc.

I V V I

5

UNIDAD 8

La cucaracha

 Audios con los acompañamientos en:

<https://soundcloud.com/user-351321253/sets/audios-acompanamiento-unidad-8-la-cucaracha>

OBJETIVOS TÉCNICOS:

- Trabajar el registro grave:
 - Preparación previa a la emisión.
 - Emisión del sonido.
 - Repetición de notas.
 - Articulación: golpe de lengua suave y que no corte la columna de aire.
- Practicar la continuidad de la columna de aire para conseguir continuidad en el sonido.
- Dominar las digitaciones de los acordes de I y V en Fa Mayor.
- Conectar el oído interno con el instrumento, aprendiendo la canción sin la partitura.

OBJETIVOS FORMALES:

- Realizar el esquema formal completamente a partir de la audición.
- Identificar: frases, semifrases pregunta/respuesta y cadencias.

OBJETIVOS RÍTMICOS:

- Comprender la síncopa.
- Utilizarla dentro de las improvisaciones.
- Identificarla y saber escribirla dentro del compás de 4/4.

OBJETIVOS ARMÓNICOS:

- Continuar el trabajo con los acordes de I y V en Fa Mayor. Atender a los objetivos técnicos.
- Identificarlos auditivamente.

OBJETIVOS MELÓDICOS:

- Realizar semifrases pregunta de 4 compases y semifrases respuesta de 4 compases.

INSTRUMENTACIÓN:

- Hacer una versión de la canción donde haya:
 - La melodía original.
 - Acompañamiento para dos oboes.
 - Ostinatto rítmico con síncopas.
 - Frases de improvisación para cada alumno.

La cucaracha

Popular

1. Cantamos una canción que seguro que conoces, por eso lo haremos sin partitura.



La cucaracha, la cucaracha, ya no puede caminar,
 Porque le falta, porque no tiene, las dos patitas de atrás.
 Ya murió la cucaracha, ya la llevan a enterrar,
 Entre cuatro zopilotes y un ratón de sacristán.
 La cucaracha, la cucaracha, ya no puede caminar.
 Porque le falta, porque no tiene, las dos patitas de atrás.

El ZOPILOTE
 es un pájaro.

2. ¡Adivinemos cosas de la canción!

- ¿Qué compás es? _____
- ¿Qué número de compases tiene? _____
- ¿El primero está completo? _____
- Entonces decimos que empieza en A _____
- Fíjate en el texto ¿cuántas frases tiene? _____
- ¿Cómo son la primera y la última frase? _____
- ¿Pasa lo mismo con la música? _____
- Eso en música decimos que es una estructura _____
- Escuchamos el acompañamiento e intentamos marcar los cambios de acordes.
- ¿Sabrías decir qué acordes son? _____
- ¡...pues cantemos sus *fundamentales*! Ojo que estamos en Fa Mayor.

3. Sabiendo todo esto podemos rellenar el cuadro del esquema formal:

Compás	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Frase	A								Fine	B								Da Capo al Fine
	a				a'				b				b'					
	<i>Pregunta</i>				<i>Respuesta</i>				<i>Pregunta</i>				<i>Respuesta</i>					
	I	I	I	V	V	V	V	I	I	I	I	V	V	V	V	I		
	T		T		D													
Cadencia	Semicadencia				Cad. Perfecta													

4. Y ahora adivinamos las notas con nuestros instrumentos ¡Ojo que estamos en FaM!

5. Aquí tienes la partitura. Vamos a ver en ella todo lo que ya hemos aprendido.

- Marca las frases y semifrases.
- Indica los grados de los acordes.

Oboe

La cu-ca - ra-cha, la cu-ca - ra - cha ya no pue-de ca-mi-nar, por-que le

5 fal - ta, por-que no tie - ne las dos pa-ti-tas de a - trás. *Fine*

9 Ya mu-rió la cu-ca - ra - cha, ya la lle-van a en-te - rrar,

13 en - tre cua-tro zo-pi - lo - tes y un ra-tón de sa-cris - tán. La cu-ca *D.C. al Fine*

6. Fíjate en el ritmo ¿hay algo que te llame la atención? Señálalo.

¡¡¡Esta es la canción de la SÍNCOPA!!!

La vamos a trabajar en el apartado del ritmo

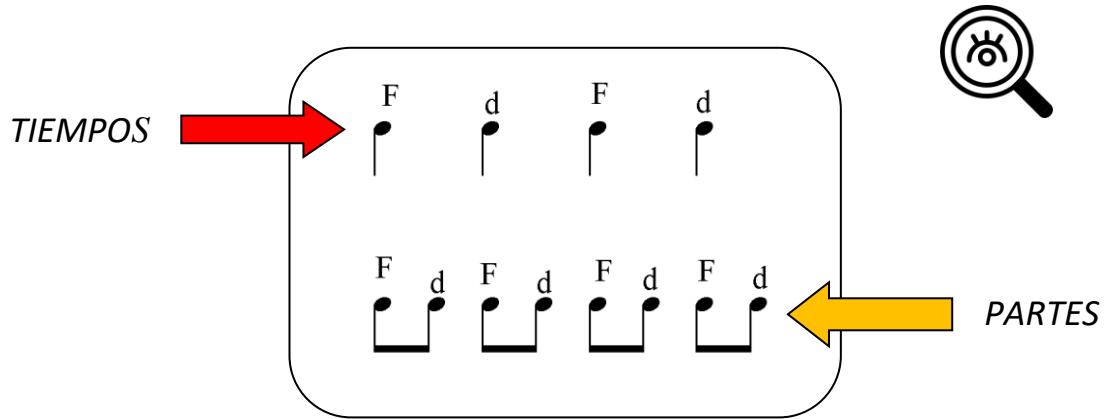
¡SUERTE!

RITMO



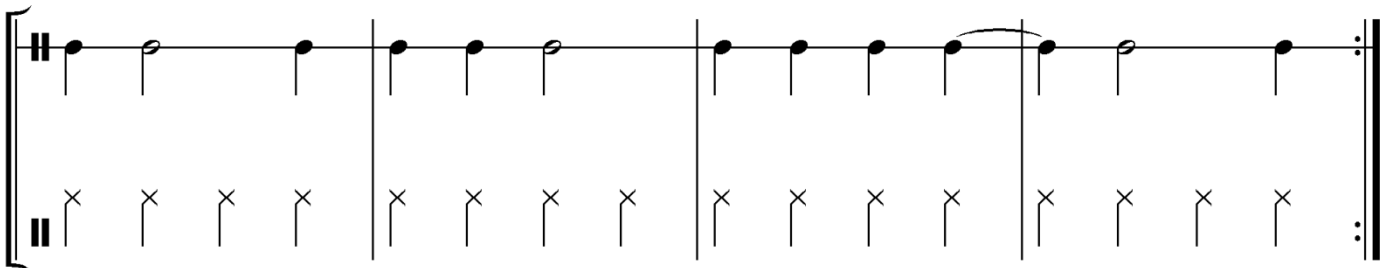
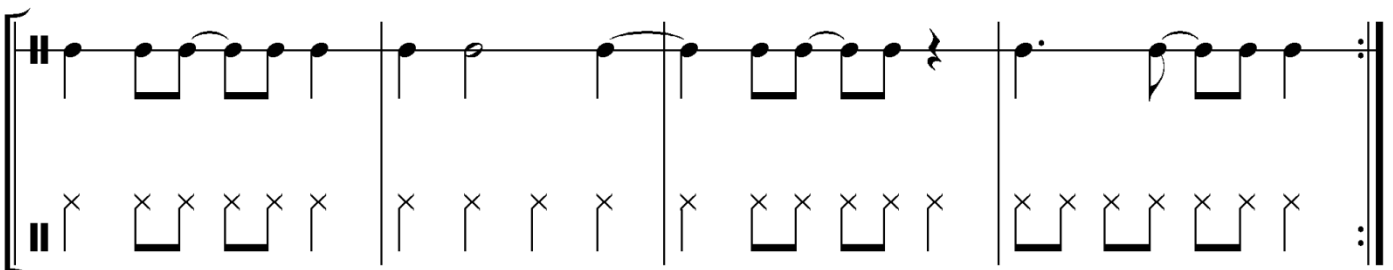
1. Escucha y marca el **pulso** de la canción, con palmas o andando o bailando...
¿Cuáles crees que son los tiempos que se acentúan más fuerte? _____

En el compás de 4/4 los acentos se distribuyen así



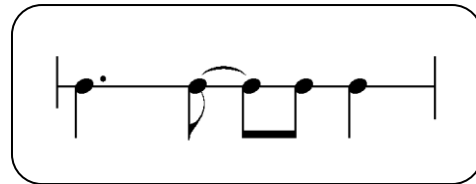
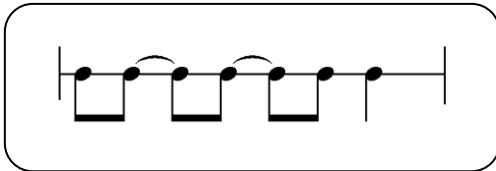
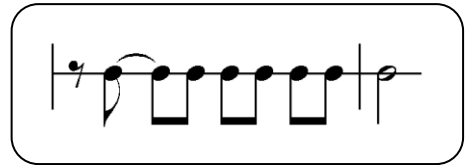
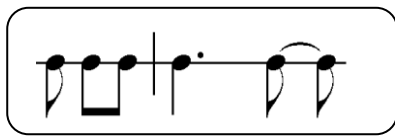
La **SÍNCOPA** es la figura que
empieza en tiempo o parte DÉBIL y sigue hasta tiempo o parte FUERTE.

2. ¡Encuentra las **síncopas**!

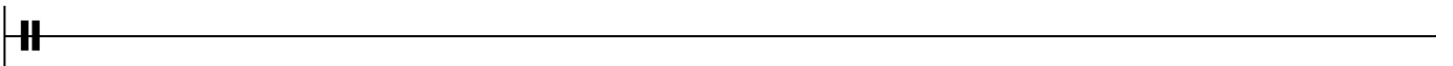
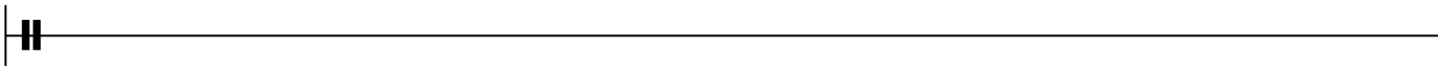



Hacemos dos grupos, unos hacen el ritmo y otros el pulso. El grupo del pulso tiene que marcar los tiempos o partes fuertes ¡muy exagerado!

3. Ahora que ya sabes la “pinta” que tiene la **SÍNCOPA** buscamos en la partitura.
4. Adivina qué motivo rítmico está sonando y repítelo.



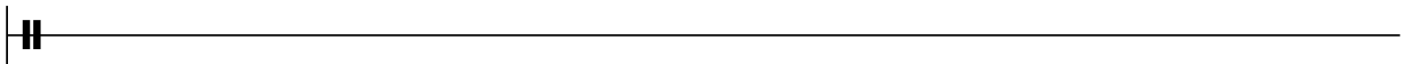
5. ¿Cómo quedaría escrito el ritmo si cambiamos las corcheas ligadas por negras?



Elige uno de los motivos. Tócalo y el resto repetimos.

6. Inventa un motivo de dos compases con una **SÍNCOPA**. ¡Toca y repetimos!

Puedes escribir corcheas ligadas o negras.



7. Ronda de improvisaciones rítmicas. ¡Intentamos que hayan **SÍNCOPAS**!



8. Fíjate cómo suena “La Cucaracha” **sin síncopas**.



La tocamos con y sin **SÍNCOPAS. ¿Cuál tiene más marcha?**

ARMONÍA

Seguimos aprendiendo los acordes de TÓNICA y DOMINANTE de Fa Mayor.

1. Tocamos los acordes de I y V de Fa Mayor.
2. ¿Recuerdas lo que era un **cambio de nivel** dentro del acorde?...estos ejercicios van de eso, a ver si sabes seguir...



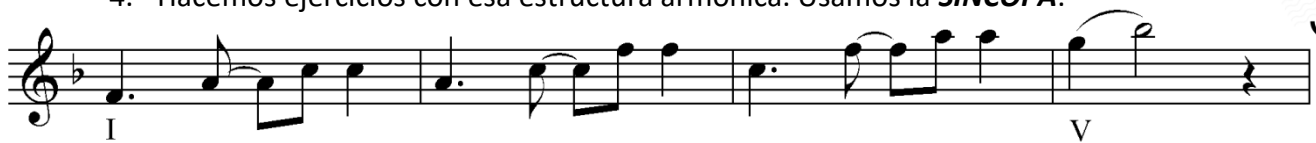
¡Señala las
SÍNCOPAS



3. Escribe la estructura armónica de la canción en la parrilla.

4. Hacemos ejercicios con esa estructura armónica. Usamos la **SÍNCOPA**.

4



MELODÍA

4



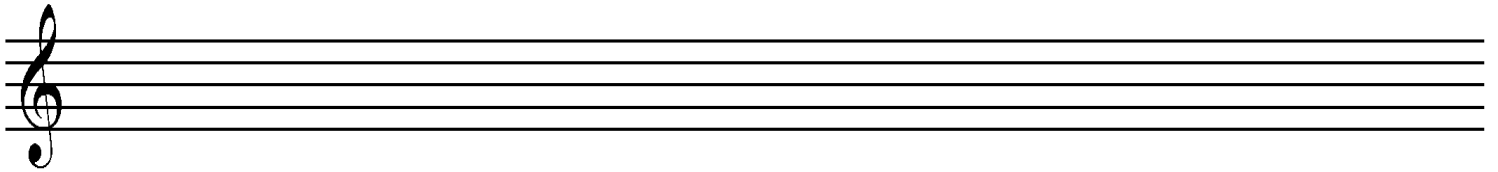
1. ¿Recuerdas el último ejercicio del apartado de ARMONÍA?
¿Lo intentamos tocar de memoria? ¡No olvides el audio que te ayudará!
2. Vamos a por "el más difícil todavía": añadimos notas de adorno.



¿Cómo sigue?

¿Qué tipo de nota de adorno hemos añadido? _____

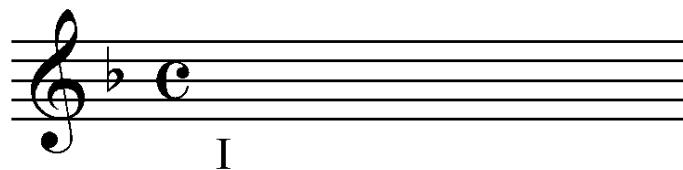
Ahora ponle tú un *floreo inferior* donde quieras. Toma notas, si necesitas.



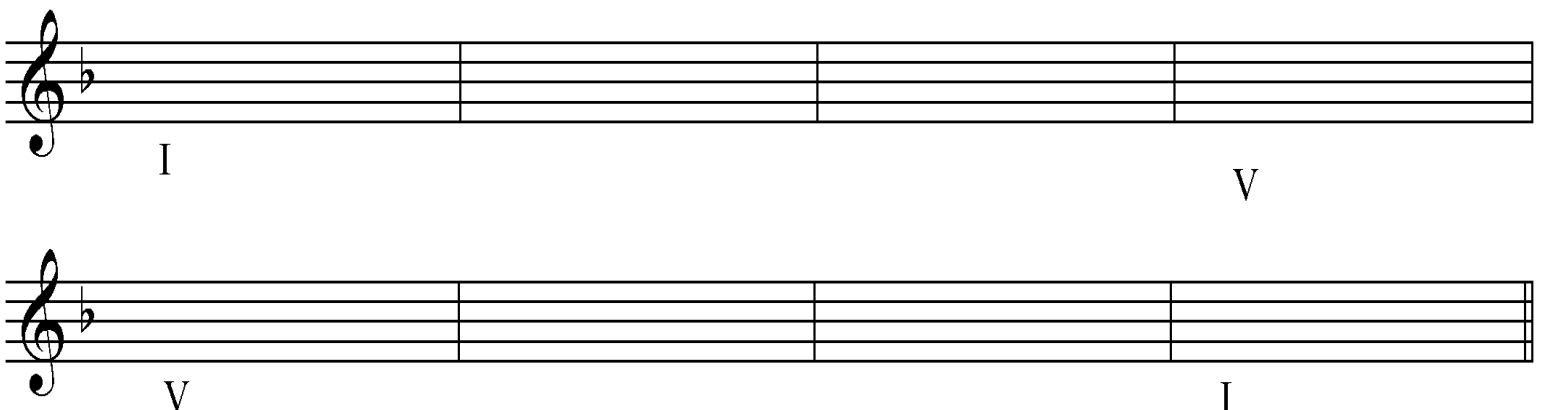
3. ¿Recuerdas las apoyaturas? ¡Vamos con las **apoyaturas inferiores cromáticas!**



4. Inventamos un motivo de 1 compás con alguna nota de adorno.



5. Adaptamos el motivo a la estructura armónica.



INSTRUMENTACIÓN

¡Vamos a por nuestra versión de *La Cucaracha*!

5 

- Nos dividimos en dos grupos: GRUPO A y GRUPO B.
- Empieza el **GRUPO A** tocando la primera frase de la melodía. Mientras el **GRUPO B** hace un ostinato rítmico ¡con síncopas!
- El **GRUPO A** hace un solo de 4 compases cada uno: I-I-I-V (pregunta) V-V-V-I (respuesta). El **GRUPO B** escucha y coge los oboes.
- El **GRUPO B** hace un solo de 4 compases cada uno: I-I-I-V (pregunta) V-V-V-I (respuesta). El **GRUPO A** escucha y coge la percusión.
- El **GRUPO B** toca la primera frase de la melodía original. Mientras el **GRUPO A** hace un ostinato rítmico ¡con síncopas!

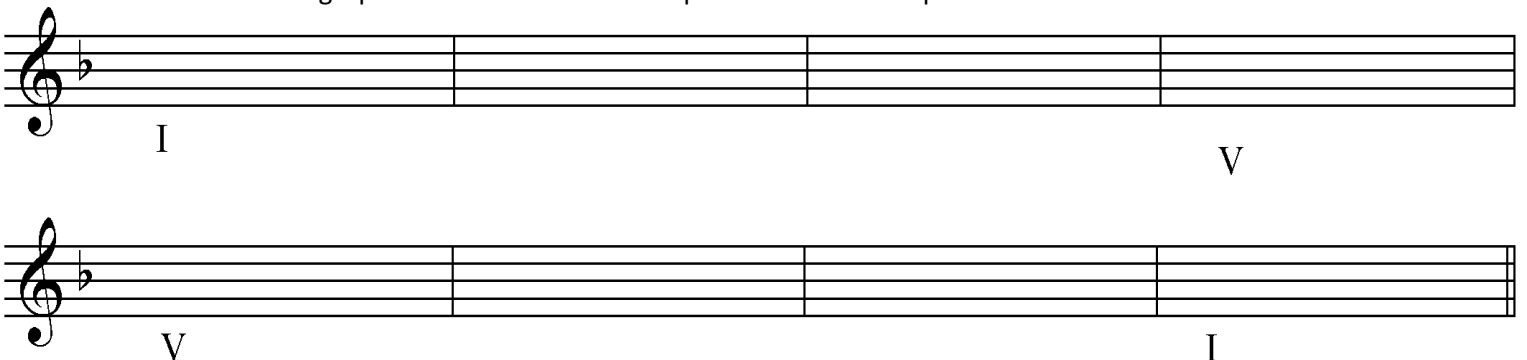
1. Escribimos el ostinato rítmico para la melodía.



Oboe

Percusión

2. Cada grupo se escribe su solo. Cada persona hace 4 compases.



I

V

V

I

¡Hacemos el montaje final! Has de estar muy atento.

