

TEMA 17

**LA PRACTICA DE GRUPO EN LAS ENSEÑANZAS
ELEMENTALES. PROGRAMACIÓN DE LAS ACTIVIDADES
COLECTIVAS EN ESTE NIVEL: REPERTORIO, CONCEPTOS
RELATIVOS AL LENGUAJE MUSICAL, TÉCNICA DE
INTERPRETACIÓN EN GRUPO, AUDICIÓN, IMPROVISACIÓN
Y OTROS ASPECTOS.**

@AndreuQueralt

Desarrollado según la Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto (BOE del 28), por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en las especialidades vinculadas a las Enseñanzas de Música y de Danza.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.
2. CONCEPTO DE PRÁCTICA EN GRUPO.
3. LA PRÁCTICA DE GRUPO EN LAS ENSEÑANZAS ELEMENTALES.
 - 3.1 Objetivos y Contenidos de las Asignaturas Específicas del Currículo de Percusión.
 - 3.2 Principios de la Práctica de Grupo.
 - 3.3 Funciones de la Clase Colectiva.
 - 3.4 Orientaciones Metodológicas.
 - 3.5 Asignaturas dentro del Currículo.
4. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES COLECTIVAS EN ESTE NIVEL: REPERTORIO, CONCEPTOS RELATIVOS AL LENGUAJE MUSICAL, TÉCNICA DE INTERPRETACIÓN EN GRUPO, AUDICIÓN, IMPROVISACIÓN Y OTROS ASPECTOS.
5. CONCLUSIÓN/VALORACIÓN.
6. BIBLIOGRAFÍA Y OTRAS FUENTES.

TEMA 19

LA MÚSICA DE CÁMARA EN LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES. PROGRAMACIÓN DE ESTA ASIGNATURA: REPERTORIO, ANÁLISIS, TÉCNICA DE INTERPRETACIÓN EN GRUPO, AUDICIÓN, IMPROVISACIÓN, LECTURA A VISTA Y OTROS. CRITERIOS PEDAGÓGICOS PARA LA SELECCIÓN DE REPERTORIO.

@AndreuQueralt

Desarrollado según la Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto (BOE del 28), por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en las especialidades vinculadas a las enseñanzas de música y de danza.

2. EL CONCEPTO DE MÚSICA DE CÁMARA.

Etimológicamente el concepto Música de Cámara tiene su origen en el italiano: *Musica da Camera*, literalmente “Música de habitación”, y por extensión de “Música de salón” (aristocrático, burgués, de concierto...), la cual difiere en contexto, estilo, orgánico y audiencia de piezas religiosas y escénicas. Al mismo tiempo, podemos definir Música de Cámara como: “*la música escrita para ser interpretada por un grupo reducido, generalmente instrumental, con un instrumentista por parte*” (Diccionario Oxford de la música, 1999), a lo que habría que añadir: “[...] *uno de los elementos más importantes de la Música de Cámara es el placer social y musical que supone para los intérpretes el tocar juntos*” (Sadie, 2001), por lo que se desprende que el aspecto más notable es la práctica en grupo.

Si nos centramos en definir las bases de este trabajo, podemos encontrar diferencias en cuanto a su categorización: aprendizaje cooperativo, colaborativo, en equipo y grupal, son términos que muchos autores y pedagogos diferencian, pero para otros son sinónimos (Collazos y Mendoza, 2006). Si bien en la *colaboración*, todos los miembros del grupo trabajan “juntos” para alcanzar el objetivo, en la *cooperación* el equipo divide las tareas en partes, y cada uno de los miembros es responsable de una subtarea distinta, que al final son todas unidas para presentar el producto final (Dillenbourg, 2008). Si analizamos bajo estos parámetros la Música de Cámara, nos damos cuenta que en esta se dan ambos tipos de trabajo en grupo: la colaboración es inherente, ya que el trabajo para un objetivo común (audición, concurso, concierto) se concibe como un objetivo dentro de las enseñanzas artísticas musicales. Por otro lado, la cooperación se realiza en la medida en que cada instrumentista tiene su “parte” (como bien remarca la definición anteriormente escrita), más concretamente su *particella*, en donde la responsabilidad recae sobre el trabajo propio, una tarea adecuada para cada uno/a, un papel de solista.

Y es que la Música de Cámara en particular, y más generalmente el trabajo en grupo, es esencial para el desarrollo integral del alumnado: es una forma prolífica para trabajar las habilidades sociales, la integración y la formación de la identidad, así como para sintetizar los conceptos teóricos que posteriormente pondremos en práctica, así como estimular el intercambio de ideas y conceptos entre iguales. Por ello debemos tener claro que las agrupaciones deben de enriquecer la experiencia del alumnado y motivarlo. Para ello debemos adaptar el repertorio y las exigencias técnicas al nivel del alumnado, intentando desarrollar al máximo las capacidades de cada uno de los/as alumnos/as, enfocando el desarrollo hacia la formación transversal y que fomente una educación globalizada orientada al desarrollo de las competencias artísticas y musicales (Vernia, 2006), en un ambiente motivador, de espontaneidad y distensión, con cierto carácter lúdico y siempre abierto.

Así pues, en el sistema educativo español, con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del Currículo de las Enseñanzas Profesionales, y con el Decreto 36/2018, de 9 de noviembre, por la que se establece el Currículo de las Enseñanzas Profesionales en las Islas Baleares, observamos que, la Música de Cámara forma parte del currículo desde el Curso 3º de Enseñanzas Profesionales. Esta asignatura aparece como obligatoria de 3º a 6º, con 1 hora semanal.

Históricamente y conceptualmente, la Música de Cámara como tal aparece a principios del siglo XIX. En siglos anteriores esta se entendía como música de tipo doméstico o ámbito privado (Martínez, 1998). Originada a partir de la segunda mitad del siglo XVI, se desarrolla en el siglo XVII, a través por músicos aficionados y diletantes. Con la desaparición del bajo continuo y el auge de los cuartetos de cuerda en los conciertos públicos, especialmente de la mano de Haydn, Mozart, Boccherini, Beethoven y otros, aparecieron los primeros cuartetos profesionales, los cuales

TEMA 20

**LA TRANSCRIPCIÓN: CONCEPTOS GENERALES,
ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y CRITERIOS SOBRE LA
INTERPRETACIÓN DE TRANSCRIPCIONES.
TRANSCRIPCIONES DEL REPERTORIO DE OTROS
INSTRUMENTOS Y DE DIFERENTES AGRUPACIONES
INSTRUMENTALES.**

@ClaudioCascales

Desarrollado según la Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto (BOE del 28), por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en las especialidades vinculadas a las Enseñanzas de Música y de Danza.

3.2 Criterios sobre la interpretación de las Suites para Violonchelo solo de Bach.

La música de Johann Sebastian Bach (1685-1750), ha sido por su naturaleza universal y “*panmusical*”, tradicionalmente transcrita, arreglada y adaptada para multitud de instrumentos. La marimba (y en general los instrumentos de láminas), por su versatilidad, tesitura y sonoridad, ha sido desde sus inicios (si bien especialmente a partir de la década de 1950), un instrumento que ha dado grandes resultados en la transcripción de las obras de Bach, tanto a *solo* como en arreglos, versiones y demás, para *ensemble* y/o grupo instrumental, ya que los recursos idiomáticos del instrumento se adaptan especialmente a la inmensa mayoría del catálogo del compositor de Eisenach, desde las piezas contrapuntísticas (*Invenções, Sinfonías y Fugas*), homofónicas (*Corales*), arpegiadas (*Preludios*) y monódicas/armonía diacrónica (*Sonatas y Partitas* para violín y *Suites* para violonchelo y laúd), así como las obras orquestales (*Conciertos* orquestales y para solista), además de otras vocales.

Estas transcripciones, adaptaciones, etc., han sido utilizadas especialmente por los/as marimbistas, tanto por su carácter pedagógico (expresión, fraseo, articulación, etc.), como por su potencial artístico, para audiciones, conciertos y grabaciones. Buena parte de la destacada presencia de la música de Bach

(BWV 1007-1012), para violonchelo (Keyboard Percussion Publications), si bien es verdad que no es el único. Vida Chenoweth (*7 Bach Chorales*), James L. Moore (*Bach for Marimba*), Harry Marvin (*Invenções y Sinfonías*), Patrick Roulet (*Johann Sebastian Bach, Music for Marimba*), Anthony J. Cirone (*Sonatas y Partitas*), Benjamin Thorn (*Preludios y Fugas*), Pius Cheung (*Variaciones Goldberg, Lute Suites*), Mika Stolzman (*Chacona in Dm*), etc., como la también integral de las *Suites* para Violonchelo *solo*, publicadas por Musikverlag Zimmermann, de 1984 a 1993, editadas por Siegfried Fink, cada una de ellas transcrita por un prestigioso percusionista del momento: Günter Kamp (BWV 1007, 1984), Michael Ort (BWV 1008, 1986), Peter Sadlo (BWV 1009, 1987), Paul Mootz (BWV 1010, 1985), Mark Lutz (BWV 1011, 1992), y Xavier Joaquin (BWV 1012, 1993), sin duda las de más repercusión en el repertorio actual de los Instrumentos de Percusión, son una muestra de ello.

En cuanto a estas *Suites* para Violonchelo *solo* de Bach, se conocen cuatro manuscritos, ninguno de ellos autógrafo, si bien dos proceden de su entorno directo, el de su alumno Johann Peter Kellner (1705-1772), copiado hacia 1726, y el de su segunda mujer, Anna Magdalena (1701-1760), copiado unos cinco años más tarde, siendo difíciles de establecer relaciones entre ellos y el original del propio autor, considerando el año de su composición más aceptado 1720, cuando trabajaba como *Kapellmeister* en la corte de Köthen. Sin duda, su primer intérprete fue Bernard Linigke, violonchelista de la orquesta en ese momento. La primera edición impresa fue la de la editorial H. A. Probst (Viena, 1825), bajo el título: *Six Sonates ou Études pour le Violoncelle solo*.

La interpretación de las *Suites* es para cualquier músico un “objeto ideal”: “Ya lo decía Casals: *para empezar, Bach*”, un auténtico reto interpretativo, expresivo, artístico, emocional e intelectual (incluso como desarrollo personal), además es una excepcional herramienta pedagógica (es significativo, en este sentido, que las primeras ediciones del siglo XIX incluyeran la palabra *Étude*

en sus títulos), ya que su ejecución atiende a numerosas derivadas, estando siempre en un continuo progreso que depende, en todo caso, de la madurez del intérprete, por lo que estas seis suites pueden incorporarse al repertorio didáctico y relacionado con la actuación en público (evaluación, audición, concierto, concursos y pruebas de todo tipo), ya que sus exigencias técnicas y expresivas, se pueden abordar en cualquier nivel: formativo, amateur, profesional o solista.

La primera cuestión es reflexionar sobre la búsqueda de una supuesta autenticidad interpretativa, tanto en sonoridad, como en estilo y posibilidades idiomáticas. En su momento el propio Bach transcribió sus propias obras para otros instrumentos alterándolas significativamente en el proceso, adaptándolas al nuevo instrumento. Lamentablemente Bach no pudo transcribir para marimba y ese es el motivo por el que el criterio del intérprete ha de ser esencial. Por todo ello enumeramos aquellos parámetros que han de ser considerados a la hora de abordar el ciclo de las *Suites* para Violonchelo *solo*.

a) *Elección de baquetas*: las *Suites*, a pesar de poderse interpretar, de forma general, con dos baquetas, habitualmente se utilizan cuatro, ya que con este número aumentan con mucho las posibilidades de ejecución y flexibilidad, y con ellas por extensión la musicalidad de la interpretación. Otra cuestión relacionada con la selección de las baquetas es la tipología (blandas, medias, semiduras, duras). Esta elección vendrá determinada por la calidad y sonoridad del propio instrumento y la sala donde se interprete, siempre buscando un sonido profundo, redondo y dulce, lejos de estridencias y saturaciones. Habitualmente, si bien no es una opción dogmática, la baqueta exterior del registro grave, suele ser más blanda y profunda que el resto, con el fin de dar el mayor peso y resonancia en los bajos: notas fundamentales y pedales.

b) *Registro*: la marimba es un instrumento que en su tesitura es prácticamente idéntico que el del violonchelo. El Do_3 es la nota central de la marimba, al igual que en el instrumento original. Por tradición siempre se ha igualado el rango de la marimba, por ser este durante muchas décadas de cuatro octavas Do_2 - Do_6 . En la actualidad, debido a la generalización de la marimba de cinco octavas Do_1 - Do_6 , ha surgido, influenciada por Pius Cheung, una nueva tendencia en la que las *Suites* se interpretan una 8ª baja, con el fin de potenciar la profundidad y resonancia del registro grave de la marimba.

c) *Tempo, Di*
barroca, ya q
bien este esta
forma general
discurso mus
afinidad de ra
musicólogo a
atenerse en lo
de ser equilib
deben acomp
articulación d

cepto *tempo* en la música
icaciones de este tipo, si
palabras en italiano. De
xpresión y naturaleza del
s han de mantener una
s danzas del Barroco, el
aber, con certeza, a qué
eneral las dinámicas han
io-agudo), al tiempo que
dentes y onduladas), y
fraseo con la sonoridad

óptima, realizando de forma natural retenciones en finales de frases, puntos climáticos y cadencias, al tiempo que se ha de recuperar progresivamente el *tempo* tras estas (nunca de forma brusca o precipitada), acompañadas de su correspondiente dinámica.

d) *Articulación*: la Articulación es un concepto que podemos definir, tanto como el ataque con el que se inicia una nota, así como su relación con las notas contiguas (anteriores y posteriores),

además de su duración, resonancia y “peso específico” dentro del fraseo (hemos de apuntar la imposibilidad de la marimba de ejecutar un *vibrato*). Si bien es verdad que la articulación se relaciona con palabras como *legato*, *portato*, *staccato* y otras, esta se refiere a mucho más, ya que todo lo anterior ha de estar interconectado de forma equilibrada y natural.

e) *Forma*: la Suite como forma compuesta establecida como una sucesión de movimientos musicales principalmente de danza en una sola tonalidad, era un género ya establecido en Alemania desde el siglo XVII (si bien fue creada con anterioridad en contextos cortesanos del siglo XIV al XVI), sin embargo ningún compositor había producido nada similar a una serie de danzas para un instrumento *solo* hasta ese momento. Estas constan de un *Preludio* de carácter improvisatorio, si

más conocidos: Fournier, Bylsma, Rostropovitch, Yo-

Yo Ma o Maiski.

En primer lugar, es de capital importancia para la interpretación para conocer las *Suites* su génesis compositiva. Por concepto, se ha de disociar en todo momento su ejecución de una música estrictamente para bailar, con un carácter, *tempo* estable y ritmo característico marcado (específico en cada una de las danzas), tal y como estas tenían en su origen, ya que Bach parte de ellas como fundamento para desarrollar otras capacidades técnicas, idiomáticas y expresivas del instrumento al que van dedicadas, y si bien estas han de estar presentes, son otras las prioridades interpretativas, por así decirlo, de este ciclo de seis *Suites*, ya que estas no estaban destinadas a ser bailadas y sí como piezas al servicio de intérpretes y oyentes.

De forma general se han establecido dos corrientes interpretativas de las *Suites*, si bien se conocen otras alternativas como la “Historicista” (con instrumentos y arcos barrocos, cuerdas tripa, y otros recursos técnicos, etc.): a) la llamada “*Objetiva*” o “*Auténtica*”, apoyada de forma tradicional por los “Puristas” interpretadas a modo de “Estudio”: racional, académica, fría, equilibrada, convincente, basada en un impulso constante, y la más extendida; b) “*Romántica*”, originada por Pablo Casals a comienzos del siglo XX: mucho más flexible, imaginativa, creativa y expresiva.

Para su interpretación se hace imprescindible tener en cuenta la sintaxis tonal, es decir, es necesario saber y establecer la tonalidad en cada momento y confirmarla en pasajes estables, además de impulsar las progresiones modulantes a otras tonalidades, resolviendo tensiones, a través de segmentos dinámicos y direccionales, todo ello independientemente de si la textura es monódica, homofónica (acórdica), arpegiada (diseño melódico/rítmico), o polifónica diacrónica (contrapunto lineal), extrayendo las notas principales (con intención melódica) por encima de las de complemento (relleno) armónico, pedales, etc. De la misma forma son necesariamente importantes la resolución de ornamentaciones y apoyaturas, así como las cadencias en forma de acorde que nunca han de ser interpretadas en “bloque” y sí arpegiadas dos a dos.

TEMA 23

LA CREATIVIDAD Y SU DESARROLLO.

LA CREATIVIDAD APLICADA A TODOS LOS ASPECTOS DEL DESARROLLO INSTRUMENTAL: TÉCNICA, CAPACIDAD EXPRESIVA O COMUNICATIVA, INTELIGENCIA MUSICAL Y PERSONALIDAD DEL ARTÍSTA.

EL DESARROLLO DEL ESPÍRITU EMPRENDEDOR: CUALIDADES, HABILIDADES, ACTITUDES Y VALORES QUE ENGLORA EL ESPÍRITU EMPRENDEDOR.

@ClaudioCascales

Desarrollado según la Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto (BOE del 28), por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en las especialidades vinculadas a las Enseñanzas de Música y de Danza.

5. CONCLUSIÓN/VALORACIÓN.

A lo largo de la redacción de este tema hemos desarrollado tras una introducción (EPIGRAFE 1), todos aquellos contenidos establecidos en el enunciado de del tema. Antes hemos definido el concepto de *Creatividad* y su desarrollo en las metodologías didácticas actuales, estableciendo a su vez la noción de *Pensamiento divergente*, también denominado *Talento creativo* (EPÍGRAFE 2), para ya en el siguiente epígrafe centrarnos en la creatividad aplicada a todos los aspectos del desarrollo instrumental. A saber: técnica, capacidad expresiva o comunicativa, inteligencia musical y personalidad artística (EPÍGRAFE 3).

A continuación hemos definido el concepto *Espíritu emprendedor* y su condición de contenido implícito tanto en la LOMLOE (Ley Orgánica de 3/2020), como en otras recomendaciones anteriores del Consejo de la Unión Europea (2018), enumerando las cualidades, habilidades, actitudes y valores que ha de tener una persona con espíritu emprendedor (EPÍGRAFE 4).

Como valoración final, podemos afirmar que paradójicamente, la creatividad ha estado prácticamente ausente de las Enseñanzas Artísticas a lo largo de la historia, especialmente la que nos ocupa: la Música. El academicismo y la metodología (el culto a la “correcta ejecución”) han hecho en buena medida que por tradición el intérprete pierda espontaneidad e inventiva, conceptos ambos que podemos intercambiar por: “libertad para poder expresarse de forma individual, de manera creativa”. Como hemos podido abordar y aclarar en base a las nuevas corrientes pedagógicas y legislación vigente, esa tendencia ha cambiado progresivamente en las últimas décadas y la creatividad (competencia creativa), junto con otras capacidades (improvisación, memoria, lectura a vista...), se ha convertido en un contenido transversal a lo largo de toda la etapa educativa, independientemente del nivel establecido, como parte esencial de la vida (estudiante, amateur, profesional...) de un músico, contenido que conjugaremos al mismo tiempo con metodologías propias que nos ayuden a desarrollar en el futuro músico/artista capacidades, habilidades y valores emprendedores para el aprovechamiento de nuevas oportunidades que le permitan abordar un futuro pleno, independiente y productivo: personal, social, artístico y económico.

Finalmente y tras esta breve conclusión/valoración (EPÍGRAFE 5), acabamos el tema con una bibliografía científica de referencia y otras fuentes, en las cuales nos hemos basado a la hora de elaborar el presente tema (EPIGRAFE 6).

TEMA 24

MÉTODOS DE TRABAJO Y DESARROLLO

DE LA AUTONOMÍA EN EL ESTUDIO.

EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DEL ALUMNO PARA

QUE ENCUENTRE SOLUCIONES PROPIAS DE LAS

DIFICULTADES DEL TEXTO MUSICAL.

ESTRATEGIAS ADECUADAS.

@Ramón Llopis

Desarrollado según la Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto (BOE del 28), por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en las especialidades vinculadas a las Enseñanzas de Música y de Danza.

2. MÉTODOS DE TRABAJO Y DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL ESTUDIO.

2.1 Conceptos.

Se puede definir la *Autonomía* en el proceso de aprendizaje como la capacidad de un individuo para dirigir y controlar su propio proceso de adquisición de conocimientos de manera independiente. Esta facultad se fundamenta en la competencia humana de distinguir entre la información ya almacenada en la memoria y la nueva. La metacognición, entendida como la toma de conciencia de los procesos cognitivos y socioafectivos propios, desempeña un papel crucial en este contexto.

En este tipo de aprendizaje, el modelo pedagógico se orienta hacia la formación de un alumnado independiente y autónomo, capaz de autogestionar su práctica educativa y de autorregular sus acciones para alcanzar metas específicas en condiciones particulares. El objetivo pedagógico es lograr que los/as estudiantes no solo resuelvan tareas específicas, sino que también desarrollen la capacidad de cuestionarse, revisar y ser más consciente de las decisiones que toma, de sus conocimientos y dificultades, y del modo de superar los diferentes obstáculos, promoviendo así una reflexión constante sobre sus procesos cognitivos.

Por lo tanto, cabe destacar que la responsabilidad durante este proceso no solo recae en el docente, si no que también en el alumnado, quien asume un rol activo en su propio proceso de aprendizaje.

TEMA 25

**PRINCIPIOS DE IMPROVISACIÓN EN EL INSTRUMENTO:
RECURSOS Y MATERIALES. LA IMPROVISACIÓN DIRIGIDA O
LIBRE. USO DE NUEVOS LENGUAJES
NOTACIONALES EN LA IMPROVISACIÓN.**

@ClaudioCascales

Desarrollado según la Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto (BOE del 28), por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en las especialidades vinculadas a las Enseñanzas de Música y de Danza.

3. LA IMPROVISACIÓN COMO RECURSO PEDAGÓGICO.

La improvisación como recurso pedagógico (y expresivo), se hace indispensable dentro del actual sistema educativo, apareciendo explícitamente en forma de objetivo, capacidad o competencia que el alumnado ha de conseguir al final de cada curso y etapa en todas y cada uno de las especialidades instrumentales, por lo que es una constante en los contenidos y criterios de evaluación a lo largo de todo el currículo de las Enseñanzas Artísticas, ya que esta ayuda a desarrollar en el alumnado las bases de la expresión musical.

Así, las metodologías y recursos basadas en la improvisación constituyen un instrumento, hoy día imprescindible, para el desarrollo de la creatividad en el aula y la educación integral del alumnado, favoreciendo además un mayor nivel interpretativo, comprensión del lenguaje y conocimiento de los estilos musicales. Esto se desprende preceptivamente en el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música, emanados desde el primer nivel de concreción curricular, establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en la que la improvisación se convierte en un objetivo y capacidad más, el cual se ha trabajar específicamente como contenido y finalmente ha de ser evaluado), y que posteriormente desarrollarán las diferentes Comunidades Autónomas.

En ANDALUCÍA.

De tal forma que en el Decreto 241/2007 de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música en Andalucía, en su Artículo 5, en objetivos específicos, reseña: *j) Cultivar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical.* Y en la Orden de 25 de octubre de 2007, por el que se desarrolla el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música en Andalucía, presenta como criterios de evaluación de las especialidades instrumentales: *5. Demostrar solvencia en la lectura a primera vista y capacidad progresiva en la improvisación.*

En la REGIÓN DE MURCIA.

De tal forma que en el Decreto 75/2008, de 2 de mayo, por el que se establece

TEMA 26

**LECTURA A PRIMERA VISTA.
TÉCNICAS, ESTRATÉGIAS,
ANÁLISIS APLICADO Y MÉTODOS.
CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DEL MATERIAL
ADECUADO PARA A CADA NIVEL.**

@Ramón Llopis

Desarrollado según la Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto (BOE del 28), por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en las especialidades vinculadas a las Enseñanzas de Música y de Danza.

5. CONCLUSIÓN/VALORACIÓN.

A lo largo de la redacción de este tema, hemos desarrollado de forma prescriptiva los epígrafes que se reseñan en el título, comenzando con una introducción, donde se han enumerado los principales puntos que hemos desarrollado (EPÍGRAFE 1).

Seguidamente hemos abordado el concepto de *Lectura a primera vista*, al tiempo que lo hemos relacionado con el currículo y hemos enumerado una serie de aspectos que se han de tener en cuenta a la hora de abordar la ejecución de una interpretación de una partitura repentizada (EPÍGRAFE 2). A continuación, hemos redactado una serie de técnicas, estrategias y métodos que se pueden llevar a cabo para mejorar la capacidad de la lectura a primera vista, (EPÍGRAFE 3), para realizar una exposición de los criterios más destacados para la selección del repertorio para que el trabajo de la lectura a primera vista, sea lo más pragmática posible dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, (EPÍGRAFE 4).

Como conclusión valorativa y habida cuenta de lo tratado a lo largo de la redacción del tema, podemos concluir la *Lectura a primera vista* o Repentización, es uno de los recursos interpretativos actualmente más notables dentro de la formación integral de un instrumentista, estando incluida preceptivamente en el currículo, tanto de las Enseñanzas Elementales como de las Profesionales, al mismo tiempo que la memoria y la improvisación, además de la autonomía en el estudio, la cual mejora significativamente la capacidad interpretativa, desarrollando la motivación, la madurez y la seguridad en la actividad diaria de instrumentista. Sin embargo, a día de hoy y tal como indica Sloboda al respecto, aún faltan referentes pedagógicos, por lo que su presencia en la ámbito académico aún está por desarrollar, un hándicap que el profesorado actual debe de revertir en beneficio de su alumnado, incorporando esta actividad de forma progresiva desde el mismo comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente y tras esta breve conclusión/valoración (EPÍGRAFE 5), acabamos el tema con una bibliografía científica de referencia y otras fuentes, en las cuales nos hemos basado a la hora de elaborar el presente tema (EPÍGRAFE 6).

TEMA 27

LA MEMORIA. LA EDUCACIÓN DE LA MEMORIA COMO BASE PARA LA FORMACIÓN DEL OÍDO INTERNO Y SU DESARROLLO PROGRESIVO. MEMORIA SENSORIAL. TIPOS DE MEMORIA. FACTORES EN EL USO DE LA MEMORIA. LA MEMORIA COMO ELEMENTO IMPRESCINDIBLE EN LOS DIFERENTES ASPECTOS QUE CONFORMAN EL ESTUDIO DEL INSTRUMENTO. TÉCNICAS DE MEMORIZACIÓN.

@Lorena Fernández

Desarrollado según la Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto (BOE del 28), por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en las especialidades vinculadas a las Enseñanzas de Música y de Danza.

1. INTRODUCCIÓN.

En el presente tema, desarrollaremos todos los apartados referentes al TEMA 27 de la especialidad de Percusión, según la Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto (BOE de 28), por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en las especialidades vinculadas a las Enseñanzas de Música y de Danza.

Como premisa, hemos de señalar la necesidad del desarrollo de este tema, el cual viene justificado prescriptivamente a través del Real Decreto 1577/2006 por el que establece entre sus objetivos específicos de las Enseñanzas Profesionales de Música: “*l) Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa*”. De igual modo, esta justificación se concreta en la especialidad de Percusión siendo el objetivo específico: “*d) Adquirir y aplicar progresivamente herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria*”.

Además de por prescripción normativa, el desarrollo de la Memoria musical es imprescindible para la formación musical del alumnado. Por ello, Aprovechamos esta introducción (EPÍGRAFE 1) para presentar en forma de *abstract* los principales puntos que desarrollaremos en el transcurso de nuestra redacción.

En primer lugar, el concepto de la Memoria, su etimología, su concepto a lo largo de la historia y hasta la actualidad, finalizando con una detallada explicación del proceso de memorización. Una vez abordado el concepto de una manera más general, expondremos el papel que desempeña la memoria en la música tratado desde el punto de vista tanto del músico como del oyente. (EPÍGRAFES 2 y 3). A continuación, haremos referencia a cómo la Memoria es fundamental para el desarrollo del Oído interno. En este apartado definiremos el Oído interno y su base en las distintas memorias para finalizar con algunas propuestas de métodos de enseñanza musical en los que el desarrollo del Oído interno cumple un papel fundamental (EPÍGRAFE 4).

Seguidamente, expondremos qué es la Memoria sensorial y de qué manera esta procesa la información musical tras ser percibida por la visión y la audición (EPÍGRAFE 5). Tras este apartado, expondremos y explicaremos cada una de las memorias musicales y qué factores intervienen en el uso de la Memoria musical. (EPÍGRAFES 6 y 7). Después, abordaremos los dos siguientes puntos sobre lo imprescindible que resulta la memoria en el estudio del instrumento y los métodos y estrategias que se deben seguir para el desarrollo de esta (EPÍGRAFES 8 y 9).

Para terminar, apuntaremos una breve conclusión evaluativa, a modo de resumen, de los contenidos desarrollados durante de nuestra redacción, valorando y reflexionando sobre la importancia de la Memoria en la enseñanza y vida profesional de un/a músico (EPÍGRAFE 10), finalizando con una bibliografía científica de referencia y otras fuentes en las cuales nos hemos basado a la hora de elaborar el presente tema (EPÍGRAFE 11).

TEMA 29

LA MÚSICA COMO PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO CULTURAL. LA RELACIÓN DE LA MÚSICA CON LAS CORRIENTES ESTÉTICAS Y CON LAS DEMÁS ARTES. RESPONSABILIDAD DEL DOCENTE EN SU VALORACIÓN, PRESERVACIÓN Y TRANSMISIÓN A LAS ACTUALES Y A LAS FUTURAS GENERACIONES.

@ClaudioCascales

Desarrollado según la Orden ECD/1753/2015, de 25 de agosto (BOE del 28), por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas en las especialidades vinculadas a las Enseñanzas de Música y de Danza.

2. LA MÚSICA COMO PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO CULTURAL.

2.1 Conceptos: del Patrimonio al Patrimonio Musical.

El vocablo Patrimonio procede etimológicamente del latín *Patrimonium*, el cual quiere decir literalmente “*bienes que se posee de los padres*”. Según la RAE la palabra Patrimonio en su primera acepción significa “*hacienda que alguien ha heredado de sus descendientes*”. De estas dos definiciones se desprende que la palabra Patrimonio tiene que ver (y está directamente relacionada), con la palabra “Legado”, esto es: “*aquello que se deja o transmite a los sucesores, sea cosa material o inmaterial*”.

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), es un organismo dependiente de la ONU (Organización de las Naciones Unidas), fundado en 1945, con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones, ha sido el catalizador en impulsor de la moderna y contemporánea

preservación del Patrimonio de la Humanidad, desde su misma Carta Fundacional, donde explicita como uno de sus objetivos *“asegurar la conservación y protección del patrimonio universal”*, que se desarrolló por primera vez en la XVIIª Convención sobre la protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural, en el marco de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, celebrada en París en 1972.

De las actas de esta convención se desprenden los actuales conceptos de Patrimonio Cultural (Artículo 1), y Patrimonio Natural (Artículo 2), así como el compromiso de los estados participantes a identificar, proteger, conservar, rehabilitar y transmitir a las generaciones futuras el patrimonio cultural y natural situado en su territorio.

Posteriormente, en 2003 y también en la capital francesa, se desarrolló la XXXIIª reunión de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, donde se planteó en su Artículo 2 (punto 1), el concepto de Patrimonio Cultural Inmaterial, entendiéndose este como: *“los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural”*.

En ese mismo Artículo (concretamente en su punto 2), se exponen los ámbitos donde se manifiesta así mismo, el Patrimonio Cultural Inmaterial. A saber:

- a) *Tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial.*
- b) *Artes del espectáculo.*
- c) *Usos sociales, rituales y actos festivos.*
- d) *Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo.*
- e) *Técnicas artesanales tradicionales.*

Actualmente se podría definir el Patrimonio Cultural como: *“el conjunto de bienes materiales o inmateriales relacionados con nuestra historia y capacidad de creación artística e intelectual”*. Estos bienes han sido heredados de generaciones anteriores o aportados por la creatividad contemporánea, y deben ser recuperados, conservados, catalogados, valorados y divulgados. El Patrimonio Cultural ha de ser necesariamente entendido como una manifestación esencialmente humana, implementado en una sociedad concreta que necesariamente muta a través de los diferentes contextos culturales a través de la historia.

Por extensión la definición de Patrimonio Musical *“si bien no ha sido hasta ahora bien definido en la bibliografía musicológica española”* (Gembero Ustárriz, 2005), se podría concretar en las tradiciones, repertorios y documentos propios de determinadas culturas, países o regiones. Aún así, el concepto Patrimonio Musical se ha de emplear en un sentido mucho más amplio, que englobe cualquier aspecto relacionado directa o indirectamente con el hecho musical y/o coreográfico.

Se puede decir que si bien el Patrimonio Musical está determinado como Patrimonio Cultural Inmaterial, por tener su principal forma de expresión en el sonido, sus tradiciones y contextos, este también cuenta con referentes materiales como pueden ser documentos escritos, libros, partituras, instrumentos, iconografía musical, registros sonoros, etc., imprescindibles así mismo para conocer, valorar y transmitir el hecho musical en toda su extensión.

Finalmente y por todo lo anterior, se puede concluir y concretar que el Patrimonio Musical Español es: *“todo aquel hecho musical de carácter artístico o etnográfico de cualquier naturaleza (material e inmaterial), que constituye nuestra cultura musical colectiva, el cual debemos de recuperar, preservar, poner en valor y dar a conocer a las generaciones futuras, a través de su conservación, catalogación, puesta en valor, difusión y accesibilidad”*.