



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Enseñanza interdisciplinar de la música y las
Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a
través de la historia del arte y las emociones**

Dña. Aroa López García

2022



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Enseñanza interdisciplinar de la música y las
Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a
través de la historia del arte y las emociones**

Directores:

Dra. María Isabel Vera Muñoz

Dr. Israel Mira Chorro

Dr. Juan Ramón Moreno Vera

Dña. Aroa López García

2022

“Porque una nueva educación no es un sueño, es una realidad”

César Bona.

“La imaginación es el principio de la creación. Imaginas lo que deseas, persigues lo que imaginas y finalmente, creas lo que persigues”

George Bernard Shaw

A mis padres

Agradecimientos

A mi familia, en especial, a mis padres, por su apoyo incondicional y alentador.

A mi pareja, Alberto, por su sustento absoluto.

A mis tres directores de tesis, Juan Ramón Moreno Vera, M^a Isabel Vera Muñoz e Israel Mira Chorro por la confianza que han depositado en mí para la elaboración del presente trabajo, por apoyarme y guiarme desde el principio de esta investigación y por asesorarme brillantemente en la elaboración.

A Pedro Miralles Martínez, director del departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales de la Universidad de Murcia, que fue el tutor de esta tesis doctoral en sus inicios y ayudó a guiar y validar todas las actividades iniciales de la misma.

Al grupo de investigación DICSO (Didáctica de las Ciencias Sociales) de la Universidad de Murcia por acoger esta investigación dentro de su equipo permitiendo que forme parte de proyectos de I+D+i y mi crecimiento como investigadora.

A Keka y a María Pallarés, como secretarias de la comisión de doctorado de la Facultad de Educación, por su inestimable ayuda con todas las dudas “legales” que he tenido a lo largo de la tesis doctoral.

A la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia (EIDUM) por su paciencia en la resolución de dudas y obstáculos.

A todos mis amigos y amigas, por sus ánimos y comprensión en este largo recorrido, pero ante todo, por el inestimable apoyo que me han prestado en momentos críticos y decisivos.

A mis compañeros/as de trabajo, los y las de verdad, por sus valiosos consejos y por haberme deseado lo mejor en esta aventura.

A mi familia musical, mis chicas del “Ensemble Nacional Músax”: las que estuvieron, las que están y las que estarán, por ser parte de este precioso proyecto y, sobre todo, por haberlo hecho realidad.

Y, por supuesto, gracias a todo el alumnado que ha participado en esta investigación de forma desinteresada aportando opiniones y experiencias que han sido la base principal de la presente investigación.

Resumen

La presente investigación pretende, como objetivo principal, analizar los resultados de aprendizaje tras la implementación de una propuesta holística, completa e interdisciplinar basada en el trinomio: música, historia del arte y emociones en las enseñanzas elementales y profesionales de la especialidad de saxofón.

Como queda reflejado en el marco teórico, en diferentes etapas de la historia de la música se han asociado las artes y las emociones con la música; pues sigamos este camino para conseguir esa búsqueda de sentimientos y emociones que tanto nos cuestan exteriorizar, con ayuda de las artes. También se ha llevado a cabo el trabajo de la indagación de las correspondientes emociones por medio de la improvisación y la creatividad, siempre en relación con la canción, estudio, pieza u obra seleccionada y las artes (escénicas, visuales, audiovisuales o literarias) que nos ayuden a interpretar mejor el repertorio.

Para conseguir los objetivos y contrastar la hipótesis se ha utilizado el método de triangulación mediante la interacción entre el método descriptivo-comparativo, la visión de tipo estadístico cuantitativo y la investigación cualitativa a través de las grabaciones en video al alumnado participante. Además, se ha contado con la colaboración de tres compositores y tres artistas de jazz de reconocido prestigio nacional e internacional para poder descubrir qué inquietudes sienten a la hora de desarrollar su labor en el mundo de la música.

Principalmente, los resultados de la experiencia didáctica que se pueden observar, en primer lugar, por medio de los cuestionarios, han sido muy positivos, ya que el alumnado desde el inicio de la aplicación de este proyecto ha dejado patente en los diferentes bloques de repertorio, emociones-artes, improvisación y actuación en público, que son conscientes de la importancia de tener una continua formación a nivel técnico-expresivo junto a un trabajo interdisciplinario para poder conseguir disfrutar e interpretar la música. Este trabajo también incluye la indagación de diferentes artes para conectar con las emociones a transmitir, tanto en el momento de las improvisaciones como de la interpretación de la pieza, obra, estudio o canción. En segundo lugar, la aportación de las grabaciones en video permite observar la evolución del alumnado en este sentido y que, además, se observa un cambio significativo con la idea principal y

fundamental de que esta propuesta didáctica sea parte fundamental en la formación del músico.

En conclusión, es ineludible que la educación responda a la evolución de la sociedad, a la necesidad de la eterna motivación y, por tanto, el profesorado debe innovar para educar con el fin de conseguir una mayor calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la enseñanza musical instrumental. Siendo así, es necesario que todo esto se traslade al ámbito interpretativo profesional escénico.

- **Palabras clave:** saxofón; música; artes; emociones; escuchar; improvisar; interpretar.

Abstract

The aim of this research is to analyze the results of a fully holistic, interdisciplinary proposal based on the following trinomial: music, art history and emotions in elementary and professional saxophone teaching.

As reflected in the theoretical framework, arts and feelings have been associated with music throughout history and art helps us in the search for an interpretation of our feelings and emotions that we find so difficult to externalize. The task of investigating our emotions through improvisation and creativity was also undertaken as they relate to a particular song, study, piece or work and arts (scenic, visual, audiovisual or literary) to gain a greater insight into a repertoire.

Triangulation was used to achieve the objectives and contrast the hypothesis through the interaction between the descriptive-comparative method, the quantitative statistical vision and qualitative research through video recordings of the participating students. In addition, six internationally-renowned composers and jazz artists have collaborated to reveal their concerns when working in the world of music.

Mainly, the results we obtained throughout this teaching experience as can be seen, have been extremely positive at first sight, as the students have made it clear in the different blocks, emotions-arts, improvisation and public performing, that they are aware of the importance of receiving ongoing training at a technical-expressive level and interdisciplinary studies to better enjoy and perform music. This work also delves into different arts to connect with the emotions the artist seeks to convey during an improvisation or when interpreting a piece, work, study or song performance. Secondly, the contribution the video makes in allowing us to observe the evolution of the pupils in this sense: a significant change can be observed with the core idea that this didactic proposal is a fundamental part of the musician's training.

In conclusion, it is unavoidable that education reflects the evolution of society, to the need for eternal motivation and teachers must be innovators if they are to educate and enhance the quality of their teaching and grow as educators in the demanding world of music education. When all is said and done, the results of this work during a student's education will become apparent later on down the line when they become professional performers.

➤ **Key words:** saxophone; music; arts; emotions; listen; improve; perform.

ÍNDICE

Agradecimientos

Resumen

Abstract

CAPÍTULO 1. OBJETO DE ESTUDIO	1
1.1. Introducción.	1
1.2. Justificación de la investigación.	4
1.3. Objetivos de la investigación.	7
1.4. Hipótesis de la investigación.	9
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.	11
2.1. Historia de la enseñanza del saxofón: un instrumento moderno.	11
2.1.1. Adolphe Sax, como el inventor del saxofón y su primer profesor.	12
2.1.2. Los coetáneos de su época en Europa.	14
2.1.3. Marcel Mule, Sigurd Rascher y sus coetáneos	15
2.1.4. España: el denominado plan del 42. Marcel.lí Bayer.	17
2.1.5. La enseñanza en el Conservatorio de París y Burdeos: Daniel Deffayet. Jean-Marie Londeix.	19
2.1.6. Eugene Rousseau (EEUU)	19
2.1.7. Plan del 66. Adolfo Ventas. Pedro Iturralde.	20
2.1.8. La transición entre el Plan del 66 y la LOGSE de 1991.	22
2.1.9. La LOGSE de 1990.	24
2.1.10. LOE: última modificación del 30 de diciembre de 2020 (LOMLOE).	27
2.1.11. REAL DECRETO 1577/2006.	31
2.2. Relación música, artes y emociones.	34
2.2.1- Características de la música.	35
2.2.2- Música y artes.	41
2.2.3- Música y literatura.	42
2.2.4- Música y religión.	44
2.2.5- Música y naturaleza.	45
2.2.6- Música y vida afectiva.	47
2.2.7- Música y emociones.	51
2.2.8- Música, artes y emociones en los medios de comunicación de masas (MCM).	56
2.2.9- Música, artes y emociones en la Educación.	66
2.3. La Inteligencia Emocional (IE) y la Educación Emocional en la Enseñanza Musical.	75
2.4. Enseñanza interdisciplinar y holística en la Educación Musical. Enseñanza constructivista.	78

2.5. La improvisación en el aula.	82
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	91
3.1. Introducción.	91
3.2. Participantes.	92
3.2.1- Alumnado.	92
3.2.2- Compositores.	94
3.2.3- Artistas de jazz.	94
3.3. Materiales, recursos e instrumentos.	94
3.3.1- Del profesorado y el alumnado.	94
3.4. Primera fase de la investigación.	101
3.4.1. Diseño del cuestionario definitivo pretest.	101
3.4.2. Tamaño muestral.	102
3.4.3. Procedimiento de selección.	102
3.4.4. Técnica de recogida de datos.	103
3.4.5. Análisis propuesto de datos.	104
3.5. Segunda fase de la investigación.	104
3.5.1. Diseño cuestionario definitivo postest y Percepciones.	104
3.5.2. Tamaño muestral.	106
3.5.3. Procedimiento de selección.	106
3.5.4. Técnica recogida de datos.	107
3.5.5. Análisis propuesto.	107
3.6. Tercera fase de la investigación.	108
3.6.1. Diseño de las entrevistas a compositores y artistas de jazz.	108
3.6.2. Tamaño muestral.	108
3.6.3. Procedimiento de selección.	108
3.6.4. Técnica de recogida de datos.	109
3.6.5. Análisis propuesto de datos.	110
3.7. Propuesta didáctica.	110
3.8. Fases de la investigación.	114
3.8.1. Temporalización y estructura.	114
3.9- Concepciones de compositores y artistas de jazz.	115
3.9.1. Compositores.	115
3.9.2. Artistas de jazz.	118
3.10. Resultados de la validación del instrumento.	123
3.10.1. Fiabilidad del instrumento de investigación.	123
CAPÍTULO 4. TRABAJO EMPÍRICO: APLICACIÓN PROPUESTA DIDÁCTICA.	129

4.1. Propuesta didáctica: enseñanza interdisciplinar música, artes y emociones.	129
4.1.1. ¿Cómo surge la idea?	129
4.1.2. La propuesta didáctica.	132
4.1.3. Proceso catalogación vídeos.	135
4.2. Resultados y discusión de los cuestionarios.	323
4.2.1. Resultados sociodemográficos en Enseñanzas Elementales.	324
4.2.2. Resultados sociodemográficos en Enseñanzas Profesionales.	327
4.2.3. Cuestionario de Enseñanzas Elementales (PRETEST y POSTEST)	332
4.2.4. Cuestionario de Enseñanzas Profesionales (PRETEST y POSTEST)	365
4.2.5. Cuestionario de Enseñanzas Elementales (POSTEST-PERCEPCIONES)	402
4.2.6. Cuestionario de Enseñanzas Profesionales (POSTEST-PERCEPCIONES)	418
CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN RELACIÓN A LA MÚSICA, LAS ARTES Y LAS EMOCIONES: ENSEMBLE NACIONAL MÚSAX.	435
5.1- Biografía del Ensemble Nacional Músax.	435
5.2- Definición del proyecto: AnDanzas: historias de mujeres reales.	436
5.3- Programa “AnDanzas: historias de mujeres reales”	437
5.4- Componentes.	440
5.5- Calendario de conciertos realizados.	441
5.6- Proyección en redes sociales.	441
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES. PROPUESTAS DE MEJORA.	445
6.1. Perfil del alumnado.	445
6.2. Metodología empleada en la actualidad. Conclusiones relacionadas con el O.E. 1 sobre la situación actual en la enseñanza del saxofón.	445
6.2.1. Bloque 1: Repertorio.	445
6.2.2. Bloque 2: Emociones-artes.	446
6.2.3. Bloque 3: Improvisación.	447
6.2.4. Bloque 4: Actuación en público.	448
6.3. Infraestructura y acondicionamiento.	449
6.4. Grado de conocimiento de la propuesta didáctica y su valoración. Conclusiones relacionadas con el O.E. 2 sobre la implementación de la propuesta.	449
6.5. Materiales didácticos utilizados en la metodología tradicional.	450
6.6. La programación.	451
6.7. Evaluación de la propuesta didáctica. Conclusiones relativas al O.E. 3 sobre la experiencia didáctica implementada.	451
6.7.1. Bloque 1: Repertorio.	452
6.7.2. Bloque 2: Emociones-artes.	453

6.7.3. Bloque 3: Improvisación.	454
6.7.4. Bloque 4: Actuación en público.	455
6.8. Confirmación de la hipótesis inicial.	457
6.9. Propuestas de mejora.	458
CAPÍTULO 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	459
7.1. Referencias bibliográficas generales.	459
7.2. Referencias de legislación general.	469
CAPÍTULO 8. ANEXOS	471
ANEXO I. Cuestionario tesis-Enseñanzas Elementales (PRE)	471
ANEXO II. Cuestionario tesis-Enseñanzas Profesionales (PRE)	476
ANEXO III. Cuestionario tesis-Enseñanzas Profesionales (POST)	481
ANEXO IV. Cuestionario tesis-Enseñanzas Elementales-PERCEPCIONES.	485
ANEXO V. Cuestionario tesis-Enseñanzas Profesionales (POST)	488
ANEXO VI. Cuestionario tesis-Enseñanzas Profesionales- PERCEPCIONES.	492
ANEXO VII. Tablas de frecuencia de Enseñanzas Elementales (PRETEST)	496
ANEXO VIII. Tablas de frecuencia de Enseñanzas Elementales (POSTEST)	503
ANEXO IX. Tablas de frecuencia de Enseñanzas Profesionales (PRETEST)	511
ANEXO X. Tablas de frecuencia de Enseñanzas Profesionales (POSTEST)	520
ANEXO XI. Entrevistas a compositores y artistas de jazz.	529
ANEXO XII. Cuestionario de validación.	531
ANEXO XIII. Autorización del proyecto tesis.	537
ANEXO XIV. CUADROS CONTEXTUALIZACIÓN OBRA-ARTÍSTICA. Alumnos/as Conservatorio Profesional de Alicante.	538
ANEXO XV. CUADROS CONTEXTUALIZACIÓN OBRA-ARTÍSTICA. Alumnos/as Escuela de música de Villajoyosa.	558
ANEXO XVI. CUADROS CONTEXTUALIZACIÓN OBRA-ARTÍSTICA. Alumnos/as Conservatorio Profesional de El Ejido.	575
ANEXO XVII. CUADROS CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA. Alumnos/as Conservatorio Profesional de San Vicente del Raspeig.	597
ANEXO XVIII. Imágenes del Proyecto de Final de Curso (PFC)	601
ANEXO XIX. Programas de conciertos del Ensemble Músax.	607
ANEXO XX. Entrevista al Ensemble Músax por “AL VENT”.	630
ANEXO XXI. Ejemplos de improvisaciones creadas por la doctoranda.	635
ANEXO XXII. Programación didáctica 1º Enseñanzas Profesionales. Aroa López García.	645

Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones

INDICE DE TABLAS

CAPÍTULO 1. OBJETO DE ESTUDIO

Tabla 1. Objetivo 1-objetivos específicos.

Tabla 2. Objetivo 2-objetivos específicos.

Tabla 3. Objetivo 3-objetivos específicos.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO DE LA CUESTIÓN.

Tabla 4. Principales diferencias en las formas de organizar las sesiones de enseñanza desde las tres teorías implícitas. Pozo y Torrado, pág. 196 (2006)

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

Tabla 5. Participantes propuesta didáctica. Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Cuadro de contextualización de canciones para Enseñanzas Elementales.

Tabla 7. Cuadro de contextualización artística para Enseñanzas Elementales.

Tabla 8. Cuadro de contextualización de obras-estudios (archivo) para Enseñanzas Profesionales.

Tabla 9. Cuadro de contextualización artística para Enseñanzas Profesionales.

Tabla 10. Cuadro de sentimientos y emociones para Enseñanza Elementales y Enseñanzas Profesionales.

Tabla 11. Fases de la investigación.

Tabla 12. Concepciones compositores.

Tabla 13. Concepciones artistas de jazz.

Tabla 14. Resultado del Alfa de Cronbach.

Tabla 15. Estadístico-descriptivos de la validación interjueces.

Tabla 16. Tabla relación alumnos-videos.

CAPÍTULO 4. TRABAJO EMPÍRICO: APLICACIÓN PROPUESTA DIDÁCTICA.

- Videos pre, improvisaciones y videos post.

Conservatorio Profesional de Alicante.

Tabla 17. Cinq danses exotiques alumno 1.

Tabla 18. Improvisación libre alumno 1.

Tabla 19. Improvisación libre+imagen alumno 1.

Tabla 20. Video post alumno 1.

Tabla 21. Petite Suite Latine 3mov. alumno 2.

Tabla 2. Improvisación libre alumno 2.

Tabla 23. Improvisación libre+imagen alumno 2.

Tabla 24. Video post alumno 2.

Tabla 25. Petite Suite Latine 1mov. alumno 3.

Tabla 26. Improvisación alumno 3.

Tabla 27. Improvisación+imagen alumno 3.

Tabla 28. Video post alumno 3.

Tabla 29. Baghira alumna 4.

Tabla 30. Improvisación libre alumna 4.

Tabla 31. Improvisación libre+imagen alumna 4.

Tabla 32. Video post alumna 4.

Tabla 33. Cinq danses exotiques 3º y 4º mov. alumno 1.

Tabla 34. Improvisación libre+imagen alumno 1.

Tabla 35. Video post alumno 1.

Tabla 36. Improvisación pizarra+base Irealpro alumno 1.

Tabla 37. Improvisación pintura+base Irealpro alumno 1.

Tabla 38. Video post alumno 1.

Tabla 39. Estudio Andante Cantabile Ferling alumna 4.

Tabla 40. Improvisación libre alumna 4.

Tabla 41. Improvisación libre+imagen alumna 4.

Tabla 42. Video post alumna 4.

Tabla 43. Improvisación pizarra+base creada Sibelius alumna 4.

Tabla 44. Improvisación imagen+base creada Sibelius alumna 4.

Tabla 45. Video post alumna 4.

Escuela de música de Villajoyosa.

Tabla 46. Sarabande et allegro alumno 6.

Tabla 47. Improvisación libre alumno 6.

Tabla 48. Improvisación libre+imagen alumno 6.

Tabla 49. Improvisación pizarra+base creada Sibelius alumno 6.

Tabla 50. Improvisación imagen+base creada Sibelius alumno 6.

Tabla 51. Improvisación libre alumno 6.

Tabla 52. Improvisación libre+imagen alumno 6.

Tabla 53. Video post alumno 6.

Tabla 54. Marées alumno 9.

Tabla 55. Improvisación libre alumno 9.

Tabla 56. Improvisación libre+imagen alumno 9.

Tabla 57. Improvisación libre alumno 9.

Tabla 58. Improvisación libre+imagen alumno 9.

Tabla 59. Improvisación partitura+base creada Sibelius alumno 9.

Tabla 60. Improvisación imagen+base creada Sibelius alumno 9.

Tabla 61. Improvisación partitura+base creada Sibelius alumno 9.

Tabla 62. Improvisación imagen+base creada Sibelius alumno 9.

Tabla 63. Video post alumno 9.

Conservatorio Profesional de El Ejido.

Tabla 64. Aria de Bozza alumno 18.

Tabla 65. Improvisación a capella alumno 18.

Tabla 66. Improvisación libre+imagen alumno 18.

Tabla 67. Improvisación libre Israel Mira+base alumno 18.

Tabla 68. Improvisación partitura+base personalizada alumno 18.

Tabla 69. Improvisación imagen+base personalizada alumno 18.

Tabla 70. Video post alumno 18.

Tabla 71. Improvisación libre alumnos 19 y 20.

Tabla 72. Improvisación libre alumnos 19 y 20.

Tabla 73. Improvisación libre+imagen alumnos 19 y 20.

Tabla 74. Improvisación libre+imagen alumnos 19 y 20.

Tabla 75. Improvisación libre alumnas 15 y 16.

Tabla 76. Improvisación libre alumnas 15 y 16.

Tabla 77. Improvisación libre+imagen alumnas 15 y 16.

Tabla 78. Improvisación libro Israel Mira+base alumnas 15 y 16.

Tabla 79. Improvisación libre+imagen alumna 15.

Tabla 80. Improvisación libre+imagen alumna 16.

Conservatorio Profesional de San Vicente del Raspeig.

Tabla 81. Scaramouche alumno 30.

Tabla 82. Improvisación libre alumno 30.

Tabla 83. Improvisación libre+imagen alumno 30.

Tabla 84. Video post alumno 30.

Tabla 85. Concierto Glazounov alumna 34.

Tabla 86. Improvisación libre alumna 34.

Tabla 87. Improvisación libre+imagen alumna 34.

Tabla 88. Video post parte lenta alumna 34.

Tabla 89. Video post alumna 34.

Tabla 90. Concierto R. Binge alumna 37.

Tabla 91. Improvisación libre (1) alumna 37.

Tabla 92. Improvisación libre (2) alumna 37.

Tabla 93. Improvisación libre+imagen alumna 37.

Tabla 94. Video post alumna 37.

● Videos Proyecto Final de Curso (PFC).

Tabla 95. Tabla tonalidades Mayores. (Artero, 2013)

Tabla 96. Tabla tonalidades menores. (Artero, 2013)

Tabla 97. Tabla relación alumnos-PFC-videos.

CORRIENDO POR LA PLAYA de Joaquín Sorolla

- Tabla 98. Improvisación a capella Sorolla alumno 1.
Tabla 99. Improvisación artes Sorolla alumno 1.
Tabla 100. Improvisación a capella Sorolla alumna 2.
Tabla 101. Improvisación artes Sorolla alumna 2.
Tabla 102. Improvisación a capella Sorolla alumno 3.
Tabla 103. Improvisación artes Sorolla alumno 3.
Tabla 104. Improvisación a capella Sorolla alumno 4.
Tabla 105. Improvisación artes Sorolla alumno 4.
Tabla 106. Improvisación a capella Sorolla alumno 5.
Tabla 107. Improvisación artes Sorolla alumno 5.
Tabla 108. Improvisación a capella Sorolla alumno 6.
Tabla 109. Improvisación artes Sorolla alumno 6.
Tabla 110. Improvisación a capella Sorolla alumno 7.
Tabla 111. Improvisación artes Sorolla alumno 7.
Tabla 112. Improvisación a capella Sorolla alumna 8.
Tabla 113. Improvisación artes Sorolla alumna 8.
Tabla 114. Improvisación a capella Sorolla alumna 9.
Tabla 115. Improvisación artes Sorolla alumna 9.
Tabla 116. Improvisación a capella Sorolla alumna 10.
Tabla 117. Improvisación artes Sorolla alumna 10.
Tabla 118. Improvisación a capella Sorolla alumno 11.
Tabla 119. Improvisación artes Sorolla alumno 11.
Tabla 120. Improvisación a capella Sorolla alumno 12.
Tabla 121. Improvisación artes Sorolla alumno 12.
Tabla 122. Improvisación a capella Sorolla alumno 13.
Tabla 123. Improvisación artes Sorolla alumno 13.
Tabla 124. Improvisación a capella Sorolla alumno 14.
Tabla 125. Improvisación artes Sorolla alumno 14.
Tabla 126. Improvisación a capella Sorolla alumna 15.
Tabla 127. Improvisación artes Sorolla alumna 15.
Tabla 128. Improvisación a capella Sorolla alumno 16.

Tabla 129. Improvisación artes Sorolla alumno 16.

Tabla 130. Improvisación a capella Sorolla alumno 17.

Tabla 131. Improvisación artes Sorolla alumno 17.

Tabla 132. Improvisación a capella Sorolla alumna 18.

Tabla 133. Improvisación artes Sorolla alumna 18.

Tabla 134. Improvisación a capella Sorolla alumno 19.

Tabla 135. Improvisación artes Sorolla alumno 19.

Tabla 136. Improvisación a capella Sorolla alumno 20.

Tabla 137. Improvisación artes Sorolla alumno 20.

Tabla 138. Improvisación a capella Sorolla alumno 21.

Tabla 139. Improvisación artes Sorolla alumno 21.

Tabla 140. Improvisación a capella Sorolla alumna 22.

Tabla 141. Improvisación artes Sorolla alumna 22.

Tabla 142. Improvisación a capella Sorolla alumna 23.

Tabla 143. Improvisación artes Sorolla alumna 23.

Tabla 144. Improvisación a capella Sorolla alumna 24.

Tabla 145. Improvisación artes Sorolla alumna 24.

Tabla 146. Improvisación a capella Sorolla alumno 25.

Tabla 147. Improvisación artes Sorolla alumno 25.

Tabla 148. Improvisación a capella Sorolla alumna 26.

Tabla 149. Improvisación artes Sorolla alumna 26.

EL BESO de Gustav Klimt.

Tabla 150. Improvisación a capella Klimt alumno 1.

Tabla 151. Improvisación artes Klimt alumno 1.

Tabla 152. Improvisación a capella Klimt alumna 2.

Tabla 153. Improvisación artes Klimt alumna 2.

Tabla 154. Improvisación a capella Klimt alumno 3.

Tabla 155. Improvisación artes Klimt alumno 3.

Tabla 156. Improvisación a capella Klimt alumno 4.

Tabla 157. Improvisación artes Klimt alumno 4.

Tabla 158. Improvisación a capella Klimt alumno 5.

- Tabla 159. Improvisación artes Klimt alumno 5.
- Tabla 160. Improvisación a capella Klimt alumno 6.
- Tabla 161. Improvisación artes Klimt alumno 6.
- Tabla 162. Improvisación a capella Klimt alumno 7.
- Tabla 163. Improvisación artes Klimt alumno 7.
- Tabla 164. Improvisación a capella Klimt alumna 8.
- Tabla 165. Improvisación artes Klimt alumna 8.
- Tabla 166. Improvisación a capella Klimt alumna 9.
- Tabla 167. Improvisación artes Klimt alumna 9.
- Tabla 168. Improvisación a capella Klimt alumna 10.
- Tabla 169. Improvisación artes Klimt alumna 10.
- Tabla 170. Improvisación a capella Klimt alumno 11.
- Tabla 171. Improvisación artes Klimt alumno 11.
- Tabla 172. Improvisación a capella Klimt alumno 12.
- Tabla 173. Improvisación artes Klimt alumno 11.
- Tabla 174. Improvisación a capella Klimt alumno 13.
- Tabla 175. Improvisación artes Klimt alumno 13.
- Tabla 176. Improvisación a capella Klimt alumno 14.
- Tabla 177. Improvisación artes Klimt alumno 14.
- Tabla 178. Improvisación a capella Klimt alumna 15.
- Tabla 179. Improvisación artes Klimt alumna 15.
- Tabla 180. Improvisación a capella Klimt alumno 16.
- Tabla 181. Improvisación artes Klimt alumno 16.
- Tabla 182. Improvisación a capella Klimt alumno 17.
- Tabla 183. Improvisación artes Klimt alumno 17.
- Tabla 184. Improvisación a capella Klimt alumna 18.
- Tabla 185. Improvisación artes Klimt alumna 18.
- Tabla 186. Improvisación a capella Klimt alumno 19.
- Tabla 187. Improvisación artes Klimt alumno 19.
- Tabla 188. Improvisación a capella Klimt alumno 20.
- Tabla 189. Improvisación artes Klimt alumno 20.
- Tabla 190. Improvisación a capella Klimt alumno 21.

Tabla 191. Improvisación artes Klimt alumno 21.

Tabla 192. Improvisación a capella Klimt alumna 22.

Tabla 193. Improvisación artes Klimt alumna 22.

Tabla 194. Improvisación a capella Klimt alumna 23.

Tabla 195. Improvisación artes Klimt alumna 23.

Tabla 196. Improvisación a capella Klimt alumna 24.

Tabla 197. Improvisación artes Klimt alumna 24.

Tabla 198. Improvisación a capella Klimt alumno 25.

Tabla 199. Improvisación artes Klimt alumno 25.

Tabla 200. Improvisación a capella Klimt alumno 26.

Tabla 201. Improvisación artes Klimt alumno 26.

EL CIRCO de Toulouse-Lautrec.

Tabla 202. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 1.

Tabla 203. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 1.

Tabla 204. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 2.

Tabla 4205. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 2.

Tabla 206. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 3.

Tabla 207. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 3.

Tabla 208. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 4.

Tabla 209. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 4.

Tabla 210. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 5.

Tabla 211. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 5.

Tabla 212. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 6.

Tabla 213. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 6.

Tabla 214. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 7.

Tabla 215. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 7.

Tabla 216. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 8.

Tabla 217. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 8.

Tabla 218. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 9.

Tabla 219. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 9.

- Tabla 220. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 10.
- Tabla 221. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 10.
- Tabla 222. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 11.
- Tabla 223. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 11.
- Tabla 224. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 12.
- Tabla 225. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 12.
- Tabla 226. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 13.
- Tabla 227. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 13.
- Tabla 228. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 14.
- Tabla 229. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 14.
- Tabla 230. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 15.
- Tabla 231. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 15.
- Tabla 232. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 16.
- Tabla 233. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 16.
- Tabla 234. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 17.
- Tabla 235. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 17.
- Tabla 236. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 18.
- Tabla 237. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 18.
- Tabla 238. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 19.
- Tabla 239. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 19.
- Tabla 240. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 20.
- Tabla 241. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 20.
- Tabla 242. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 21.
- Tabla 243. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 21.
- Tabla 244. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 22.
- Tabla 245. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 22.
- Tabla 246. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 23.
- Tabla 247. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 23.
- Tabla 248. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 24.
- Tabla 249. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 24.
- Tabla 250. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 25.
- Tabla 251. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 25.

Tabla 252. Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 26.

Tabla 4253. Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 26.

EL GRITO de Eduard Munch.

Tabla 254. Improvisación a capella Munch alumno 1.

Tabla 255. Improvisación artes Munch alumno 1

Tabla 256. Improvisación a capella Munch alumna 2.

Tabla 257. Improvisación artes Munch alumna 2.

Tabla 258. Improvisación a capella Munch alumno 3.

Tabla 259. Improvisación artes Munch alumno 3.

Tabla 260. Improvisación a capella Munch alumno 4.

Tabla 261. Improvisación artes Munch alumno 4.

Tabla 262. Improvisación a capella Munch alumno 5.

Tabla 263. Improvisación artes Munch alumno 5.

Tabla 264. Improvisación a capella Munch alumno 6.

Tabla 265. Improvisación artes Munch alumno 6.

Tabla 266. Improvisación a capella Munch alumno 7.

Tabla 267. Improvisación artes Munch alumno 7.

Tabla 268. Improvisación a capella Munch alumna 8.

Tabla 269. Improvisación artes Munch alumna 8.

Tabla 270. Improvisación a capella Munch alumna 9.

Tabla 271. Improvisación artes Munch alumna 9.

Tabla 272. Improvisación a capella Munch alumna 10.

Tabla 273. Improvisación artes Munch alumna 10.

Tabla 274. Improvisación a capella Munch alumno 11.

Tabla 275. Improvisación artes Munch alumno 11.

Tabla 276. Improvisación a capella Munch alumno 12.

Tabla 277. Improvisación artes Munch alumno 12.

Tabla 278. Improvisación a capella Munch alumno 13.

Tabla 279. Improvisación artes Munch alumno 13.

Tabla 280. Improvisación a capella Munch alumno 14.

- Tabla 281. Improvisación artes Munch alumno 14.
- Tabla 282. Improvisación a capella Munch alumna 15.
- Tabla 283. Improvisación artes Munch alumna 15.
- Tabla 284. Improvisación a capella Munch alumno 16.
- Tabla 285. Improvisación artes Munch alumno 16.
- Tabla 286. Improvisación a capella Munch alumno 17.
- Tabla 287. Improvisación artes Munch alumno 17.
- Tabla 288. Improvisación a capella Munch alumna 18.
- Tabla 289. Improvisación artes Munch alumna 18.
- Tabla 290. Improvisación a capella Munch alumno 19.
- Tabla 291. Improvisación artes Munch alumno 19.
- Tabla 292. Improvisación a capella Munch alumno 20.
- Tabla 293. Improvisación artes Munch alumno 20.
- Tabla 294. Improvisación a capella Munch alumno 21.
- Tabla 295. Improvisación artes Munch alumno 21.
- Tabla 296. Improvisación a capella Munch alumna 22.
- Tabla 297. Improvisación artes Munch alumna 22.
- Tabla 298. Improvisación a capella Munch alumna 23.
- Tabla 299. Improvisación artes Munch alumna 23.
- Tabla 300. Improvisación a capella Munch alumna 24.
- Tabla 301. Improvisación artes Munch alumna 24.
- Tabla 302. Improvisación a capella Munch alumno 25.
- Tabla 303. Improvisación artes Munch alumno 25.
- Tabla 304. Improvisación a capella Munch alumno 26.
- Tabla 305. Improvisación artes Munch alumno 26.

LOS FUSILAMIENTOS DEL 3 DE MAYO de Francisco de Goya.

- Tabla 306. Improvisación a capella Goya alumno 1.
- Tabla 307. Improvisación artes Goya alumno 1.
- Tabla 308. Improvisación a capella Goya alumna 2.
- Tabla 309. Improvisación artes Goya alumna 2.

Tabla 310. Improvisación a capella Goya alumno 3.

Tabla 311. Improvisación artes Goya alumno 3.

Tabla 312. Improvisación a capella Goya alumno 4.

Tabla 313. Improvisación artes Goya alumno 4.

Tabla 314. Improvisación a capella Goya alumno 5.

Tabla 315. Improvisación artes Goya alumno 5.

Tabla 316. Improvisación a capella Goya alumno 6.

Tabla 317. Improvisación artes Goya alumno 6.

Tabla 318. Improvisación a capella Goya alumno 7.

Tabla 319. Improvisación artes Goya alumno 7.

Tabla 320. Improvisación a capella Goya alumna 8.

Tabla 321. Improvisación artes Goya alumna 8.

Tabla 322. Improvisación a capella Goya alumna 9.

Tabla 323. Improvisación artes Goya alumna 9.

Tabla 324. Improvisación a capella Goya alumna 10.

Tabla 325. Improvisación artes Goya alumna 10.

Tabla 326. Improvisación a capella Goya alumno 11.

Tabla 327. Improvisación artes Goya alumno 11.

Tabla 328. Improvisación a capella Goya alumno 12.

Tabla 329. Improvisación artes Goya alumno 12.

Tabla 330. Improvisación a capella Goya alumno 13.

Tabla 331. Improvisación artes Goya alumno 13.

Tabla 332. Improvisación a capella Goya alumno 14.

Tabla 333. Improvisación artes Goya alumno 14.

Tabla 334. Improvisación a capella Goya alumna 15.

Tabla 335. Improvisación artes Goya alumna 15.

Tabla 336. Improvisación a capella Goya alumno 16.

Tabla 337. Improvisación artes Goya alumno 16.

Tabla 338. Improvisación a capella Goya alumno 17.

Tabla 339. Improvisación artes Goya alumno 17.

Tabla 340. Improvisación a capella Goya alumna 18.

Tabla 341. Improvisación artes Goya alumna 18.

Tabla 342. Improvisación a capella Goya alumno 19.

Tabla 343. Improvisación artes Goya alumno 19.

Tabla 344. Improvisación a capella Goya alumno 20.

Tabla 345. Improvisación artes Goya alumno 20.

Tabla 346. Improvisación a capella Goya alumno 21.

Tabla 347. Improvisación artes Goya alumno 21.

Tabla 348. Improvisación a capella Goya alumna 22.

Tabla 349. Improvisación artes Goya alumna 22.

Tabla 350. Improvisación a capella Goya alumna 23.

Tabla 351. Improvisación artes Goya alumna 23.

Tabla 352. Improvisación a capella Goya alumna 24.

Tabla 353. Improvisación artes Goya alumna 24.

Tabla 354. Improvisación a capella Goya alumno 25.

Tabla 355. Improvisación artes Goya alumno 25.

Tabla 356. Improvisación a capella Goya alumno 26.

Tabla 357. Improvisación artes Goya alumno 26.

EL ÁNGELUS de Jean-François Millet.

Tabla 358. Improvisación a capella Millet alumno 1.

Tabla 359. Improvisación artes Millet alumno 1.

Tabla 360. Improvisación a capella Millet alumna 2.

Tabla 361. Improvisación artes Millet alumna 2.

Tabla 362. Improvisación a capella Millet alumno 3.

Tabla 363. Improvisación artes Millet alumno 3.

Tabla 364. Improvisación a capella Millet alumno 4.

Tabla 365. Improvisación artes Millet alumno 4.

Tabla 366. Improvisación a capella Millet alumno 5.

Tabla 367. Improvisación artes Millet alumno 5.

Tabla 368. Improvisación a capella Millet alumno 6.

Tabla 369. Improvisación artes Millet alumno 6.

Tabla 370. Improvisación a capella Millet alumno 7.

- Tabla 371. Improvisación artes Millet alumno 7.
- Tabla 372. Improvisación a capella Millet alumna 8.
- Tabla 373. Improvisación artes Millet alumna 8.
- Tabla 374. Improvisación a capella Millet alumna 9.
- Tabla 375. Improvisación artes Millet alumna 9.
- Tabla 376. Improvisación a capella Millet alumna 10.
- Tabla 377. Improvisación artes Millet alumna 10.
- Tabla 378. Improvisación a capella Millet alumno 11.
- Tabla 379. Improvisación artes Millet alumno 11.
- Tabla 380. Improvisación a capella Millet alumno 12.
- Tabla 381. Improvisación artes Millet alumno 12.
- Tabla 382. Improvisación a capella Millet alumno 13.
- Tabla 383. Improvisación artes Millet alumno 13.
- Tabla 384. Improvisación a capella Millet alumno 14.
- Tabla 385. Improvisación artes Millet alumno 14.
- Tabla 386. Improvisación a capella Millet alumna 15.
- Tabla 387. Improvisación artes Millet alumna 15.
- Tabla 388. Improvisación a capella Millet alumno 16.
- Tabla 389. Improvisación artes Millet alumno 16.
- Tabla 390. Improvisación a capella Millet alumno 17.
- Tabla 391. Improvisación artes Millet alumno 17.
- Tabla 392. Improvisación a capella Millet alumna 18.
- Tabla 393. Improvisación artes Millet alumna 18.
- Tabla 394. Improvisación a capella Millet alumno 19.
- Tabla 395. Improvisación artes Millet alumno 19.
- Tabla 396. Improvisación a capella Millet alumno 20.
- Tabla 397. Improvisación artes Millet alumno 20.
- Tabla 398. Improvisación a capella Millet alumno 21.
- Tabla 399. Improvisación artes Millet alumno 21.
- Tabla 400. Improvisación a capella Millet alumna 22.
- Tabla 401. Improvisación artes Millet alumna 22.

Tabla 402. Improvisación a capella Millet alumna 23.

Tabla 403. Improvisación artes Millet alumna 23.

Tabla 404. Improvisación a capella Millet alumna 24.

Tabla 405. Improvisación artes Millet alumna 24.

Tabla 406. Improvisación a capella Millet alumno 25.

Tabla 407. Improvisación artes Millet alumno 25.

Tabla 408. Improvisación a capella Millet alumno 26.

Tabla 409. Improvisación artes Millet alumno 26.

LA LIBERTAD GUIANDO AL PUEBLO de Eugène Delacroix.

Tabla 410. Improvisación a capella Delacroix alumno 1.

Tabla 411. Improvisación artes Delacroix alumno 1.

Tabla 412. Improvisación a capella Delacroix alumna 2.

Tabla 413. Improvisación artes Delacroix alumna 2.

Tabla 414. Improvisación a capella Delacroix alumno 3.

Tabla 415. Improvisación artes Delacroix alumno 3.

Tabla 416. Improvisación a capella Delacroix alumno 4.

Tabla 17. Improvisación artes Delacroix alumno 4.

Tabla 418. Improvisación a capella Delacroix alumno 5.

Tabla 419. Improvisación artes Delacroix alumno 5.

Tabla 420. Improvisación a capella Delacroix alumno 6.

Tabla 421. Improvisación artes Delacroix alumno 6.

Tabla 422. Improvisación a capella Delacroix alumno 7.

Tabla 423. Improvisación artes Delacroix alumno 7.

Tabla 424. Improvisación a capella Delacroix alumna 8.

Tabla 425. Improvisación artes Delacroix alumna 8.

Tabla 426. Improvisación a capella Delacroix alumna 9.

Tabla 427. Improvisación artes Delacroix alumna 9.

Tabla 428. Improvisación a capella Delacroix alumna 10.

Tabla 429. Improvisación artes Delacroix alumna 10.

Tabla 430. Improvisación a capella Delacroix alumno 11.

Tabla 431. Improvisación artes Delacroix alumno 11.

Tabla 432. Improvisación a capella Delacroix alumno 12.

Tabla 433. Improvisación artes Delacroix alumno 12.

Tabla 434. Improvisación a capella Delacroix alumno 13.

Tabla 435. Improvisación artes Delacroix alumno 13.

Tabla 436. Improvisación a capella Delacroix alumno 14.

Tabla 437. Improvisación artes Delacroix alumno 14.

Tabla 438. Improvisación a capella Delacroix alumna 15.

Tabla 439. Improvisación artes Delacroix alumna 15.

Tabla 440. Improvisación a capella Delacroix alumno 16.

Tabla 441. Improvisación artes Delacroix alumno 16.

Tabla 442. Improvisación a capella Delacroix alumno 17.

Tabla 443. Improvisación artes Delacroix alumno 17.

Tabla 444. Improvisación a capella Delacroix alumna 18.

Tabla 445. Improvisación artes Delacroix alumna 18.

Tabla 446. Improvisación a capella Delacroix alumno 19.

Tabla 447. Improvisación artes Delacroix alumno 19.

Tabla 448. Improvisación a capella Delacroix alumno 20.

Tabla 449. Improvisación artes Delacroix alumno 20.

Tabla 450. Improvisación a capella Delacroix alumno 21.

Tabla 451. Improvisación artes Delacroix alumno 21.

Tabla 452. Improvisación a capella Delacroix alumna 22.

Tabla 453. Improvisación artes Delacroix alumna 22.

Tabla 454. Improvisación a capella Delacroix alumna 23.

Tabla 455. Improvisación artes Delacroix alumna 23.

Tabla 456. Improvisación a capella Delacroix alumna 24.

Tabla 457. Improvisación artes Delacroix alumna 24.

Tabla 458. Improvisación a capella Delacroix alumno 25.

Tabla 459. Improvisación artes Delacroix alumno 25.

Tabla 460. Improvisación a capella Delacroix alumno 26.

Tabla 461. Improvisación artes Delacroix alumno 26.

INDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO 4. TRABAJO EMPÍRICO: APLICACIÓN PROPUESTA DIDÁCTICA.

RESULTADOS SOCIODEMOGRÁFICOS ENSEÑANZAS ELEMENTALES.

Figura 1. Resultado procedencia Enseñanzas Elementales.

Figura 2. Resultado edad Enseñanzas Elementales.

Figura 3. Resultado curso Enseñanzas Elementales.

Figura 4. Resultado sexo Enseñanzas Elementales.

RESULTADOS SOCIODEMOGRÁFICOS ENSEÑANZAS PROFESIONALES.

Figura 5. Resultado procedencia Enseñanzas Profesionales.

Figura 6. Resultado edad Enseñanzas Profesionales.

Figura 7. Resultado curso Enseñanzas Profesionales.

Figura 8. Resultado sexo Enseñanzas Profesionales.

CUESTIONARIO ENSEÑANZAS ELEMENTALES (PRETEST y POSTEST)

BLOQUE 1: REPERTORIO

Figura 9. Resultado ítem 1a.

Figura 10. Resultado ítem 1b.

Figura 11. Resultado ítem 1c.

Figura 12. Resultado ítem 1d.

Figura 13. Resultado ítem 2.

Figura 14. Resultado ítem 3.

Figura 15. Resultado ítem 4.

Figura 16. Resultado ítem 5a.

Figura 17. Resultado ítem 6.

Figura 18. Resultado ítem 7a.

Figura 19. Resultado ítem 7b.

BLOQUE 2: EMOCIONES-ARTES

Figura 20. Resultado ítem 8a.

Figura 21. Resultado ítem 8b.

Figura 22. Resultado ítem 8c.

Figura 23. Resultado ítem 9.

Figura 24. Resultado ítem 10.

Figura 25. Resultado ítem 11.

Figura 26. Resultado ítem 12.

Figura 27. Resultado ítem 13.

Figura 28. Resultado ítem 14.

Figura 29. Resultado ítem 15.

Figura 30. Resultado ítem 16.

Figura 31. Resultado ítem 17a.

Figura 32. Resultado ítem 17b.

Figura 33. Resultado ítem 18a.

Figura 34. Resultado ítem 18b.

Figura 35. Resultado ítem 19a.

Figura 36. Resultado ítem 19b.

BLOQUE 3: IMPROVISACIÓN

Figura 37. Resultado ítem 20a.

Figura 38. Resultado ítem 20b.

Figura 39. Resultado ítem 21.

Figura 40. Resultado ítem 22.

Figura 41. Resultado ítem 23.

CUESTIONARIO ENSEÑANZAS PROFESIONALES (PRETEST y POSTEST)

BLOQUE 1: REPERTORIO

Figura 42. Resultado ítem 1a.

Figura 43. Resultado ítem 1b.

Figura 44. Resultado ítem 1c.

Figura 45. Resultado ítem 1d.

Figura 46. Resultado ítem 2.

Figura 47. Resultado ítem 3.

Figura 48. Resultado ítem 4.

Figura 49. Resultado ítem 5a.

Figura 50. Resultado ítem 6.

Figura 51. Resultado ítem 6.

Figura 52. Resultado ítem 7a.

Figura 53. Resultado ítem 7b

BLOQUE 2: EMOCIONES-ARTES

Figura 54. Resultado ítem 8a.

Figura 55. Resultado ítem 8b.

Figura 56. Resultado ítem 8c.

Figura 57. Resultado ítem 9a.

Figura 58. Resultado ítem 9b.

Figura 59. Resultado ítem 10.

Figura 60. Resultado ítem 11.

Figura 61. Resultado ítem 12.

Figura 62. Resultado ítem 13.

Figura 63. Resultado ítem 14.

Figura 64. Resultado ítem 15.

Figura 65. Resultado ítem 16.

Figura 66. Resultado ítem 17a.

Figura 67. Resultado ítem 17b.

Figura 68. Resultado ítem 18a.

Figura 69. Resultado ítem 18b.

Figura 70. Resultado ítem 19a.

Figura 71. Resultado ítem 19b.

BLOQUE 3: IMPROVISACIÓN

Figura 72. Resultado ítem 20a.

Figura 73. Resultado ítem 20b.

Figura 74. Resultado ítem 21.

Figura 75. Resultado ítem 22.

Figura 76. Resultado ítem 23.

CUESTIONARIO ENSEÑANZAS ELEMENTALES (POSTEST-PERCEPCIONES)

BLOQUE 1: REPERTORIO

Figura 77. Resultado ítem 1.

Figura 78. Resultado ítem 2.

Figura 79. Resultado ítem 3.

BLOQUE 2: EMOCIONES-ARTES

Figura 80. Resultado ítem 4.

Figura 81. Resultado ítem 5.

Figura 82. Resultado ítem 6.

Figura 83. Resultado ítem 7.

Figura 84. Resultado ítem 8.

Figura 85. Resultado ítem 9.

BLOQUE 3: IMPROVISACIÓN

Figura 86. Resultado ítem 10.

Figura 87. Resultado ítem 11.

Figura 88. Resultado ítem 12.

Figura 89. Resultado ítem 13.

Figura 90. Resultado ítem 14.

BLOQUE 4: ACTUACIÓN EN PÚBLICO

Figura 91. Resultado ítem 15a.

Figura 92. Resultado ítem 15b.

Figura 93. Resultado ítem 15c.

Figura 94. Resultado ítem 16.

Figura 95. Resultado ítem 17.

CUESTIONARIO ENSEÑANZAS PROFESIONALES (POSTEST-PERCEPCIONES)

BLOQUE 1: REPERTORIO

Figura 96. Resultado ítem 1.

Figura 97. Resultado ítem 2.

Figura 98. Resultado ítem 3.

BLOQUE 2: EMOCIONES-ARTES

Figura 99. Resultado ítem 4.

Figura 100. Resultado ítem 5.

Figura 101. Resultado ítem 6.

Figura 102. Resultado ítem 7.

Figura 103. Resultado ítem 8.

Figura 104. Resultado ítem 9.

BLOQUE 3: IMPROVISACIÓN

Figura 105. Resultado ítem 10.

Figura 106. Resultado ítem 11.

Figura 107. Resultado ítem 12.

Figura 108. Resultado ítem 13.

Figura 109. Resultado ítem 14.

BLOQUE 4: ACTUACIÓN EN PÚBLICO

Figura 110. Resultado ítem 15a.

Figura 111. Resultado ítem 15b.

Figura 112. Resultado ítem 15c.

Figura 113. Resultado ítem 16.

Figura 114. Resultado ítem 17.

CAPÍTULO 1. OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Introducción.

La música, arte que emociona y transmite, arte donde los compositores crean para emocionar entre otros objetivos. La música, arte sublime que de forma constante y en sus diversos periodos, siempre ha estado relacionada con las artes y las emociones.

Por ello, la parte emocional en la música siempre ha existido en las diferentes etapas musicales, desde el Medievo a través de las emociones asignadas a modos, en el Barroco por medio de la teoría de los afectos, en la elegancia del Clasicismo, el “*Sturm und Drang*” del Romanticismo y en las complejas relaciones entre sociedad e individuo propias del s. XX y s. XXI, aunque también con constantes referencias a épocas anteriores.

La parte artística siempre ha tenido su repercusión en cada época y fruto de ello han sido las diferentes corrientes artísticas que siempre, o casi siempre, han ido ligadas junto a la evolución de la música. Además, las diversas artes en sus diferentes manifestaciones (artísticas, escénicas, literarias e incluso audiovisuales) y a través de su evolución, también han podido llegar a ser fruto de inspiración a la hora de la elaboración musical como bien se ha podido constatar.

La enseñanza musical en la antigua Grecia se la consideró prioritaria en la educación de los niños, ocupando en esta etapa un lugar privilegiado además de su debida importancia concedida desde la existencia de las primeras Universidades en París, Oxford, Cambridge, Salamanca, etc. Este arte, el musical, estuvo inmerso dentro del *quadrivium* junto a la geometría, la astronomía y la aritmética y el *trivium*, compuesta por la gramática, la lógica y la dialéctica, todas ellas conocidas como las siete artes liberales que surgieron tras la desaparición de las antiguas escuelas clásicas en el s. VI.

Pero a pesar de este reconocimiento real e histórico, no ocurre lo mismo en la evolución educativa de la música, puesto que ha sido y es una rama del saber relegada al olvido pese a la creación de los diferentes planes de enseñanza general. Ejemplo de ello, cuando se tiene constancia de que a pesar de las leyes educativas que han existido en nuestro país, hasta la Ley de 1990, conocida como Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990 (LOGSE), la música no entró a formar parte del currículo de la enseñanza general desde la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y el

Bachillerato. Ley que también consideró a la enseñanza musical especializada, la que nos incumbe en la presente investigación, como Licenciatura. Aun así, con las leyes educativas más recientes como la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 3 de mayo de 2006 que fue modificada el 30 de diciembre de 2020 a través de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), se sigue observando que las asignaturas artísticas como la musical, no obtienen el reconocimiento prioritario que se les concedió en sus inicios históricos.

En cuanto al ámbito docente en conservatorios o escuelas de música, otro de los aspectos esenciales de la presente investigación, se ha observado que, aunque la enseñanza-aprendizaje ha evolucionado (y sigue evolucionando) sigue imperando la “metodología tradicional”, basada en proporcionar al alumnado una buena técnica instrumental. Y fruto de ello es, además de la insuficiente existencia de investigaciones en este ámbito para plantear nuevas metodologías, la ausencia, en la mayoría de los casos, de materiales necesarios e importantes en las aulas de estos centros musicales educativos para desarrollar la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) y, por ende, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), con todas sus posibilidades en el aula, con una motivación continua y donde se practique la improvisación y la interpretación del correspondiente repertorio en relación con las artes y las emociones con el sencillo objetivo de que se disfrute en plenitud a la par de conseguir una formación holística y completa.

Por tanto, partiendo de esta situación, la presente tesis establece una interrelación del trinomio música, artes y emociones a través de la enseñanza, para seguir otorgándole el lugar que se merece y para enfatizar la necesidad de seguir investigando en este campo. Con este fin, esta investigación desea conocer y evaluar la situación real de la enseñanza instrumental, concretamente de la especialidad de saxofón en las Enseñanzas Elementales y Profesionales por medio de la observación, la experiencia y los cuestionarios planteados al alumnado. A través de este discernimiento, se va a realizar una propuesta didáctica, la cuál será evaluada y comparada con la tradicionalmente utilizada, con el propósito de mejorar la enseñanza-aprendizaje del saxofón. Esta propuesta además ha sido avalada por expertos del ámbito de la composición y de la improvisación con la finalidad de aportar datos artístico-musicales que confirman la relación existente entre el trinomio música, artes y emociones.

Además, fruto de esta propuesta surge la propuesta profesional a través de la creación de un nuevo ensemble de saxofones, formado por mujeres de diferentes puntos de España y conocido como *Ensemble Nacional Músax*. Con esta propuesta profesional que incluye la música, las artes y las emociones en los escenarios, se pretende contribuir a la necesidad de innovar también en este campo para acercar más y mejor los contenidos y las interpretaciones musicales al público.

Para concluir, en primer lugar, es ineludible que la educación responda a la evolución de la sociedad, a la necesidad de la eterna motivación y, por tanto, el profesorado debe innovar para educar con el fin de conseguir una mayor calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la enseñanza musical instrumental y, en segundo lugar, es inevitable que todo esto se traslade al ámbito interpretativo profesional escénico.

1.2. Justificación de la investigación.

Como bien se ha expuesto en la introducción, si se retrocede en el tiempo hasta la antigua Grecia, se confirma que la enseñanza de la música tenía una vinculación con las emociones y los sentimientos a través de la utilización de los modos, además de un poder efectivo y ético por lo cual se le consideró prioritaria en la educación. Platón en su obra *La República* escribió:

“La educación musical es de suma importancia a causa de que el ritmo y la armonía son lo que más penetra en el interior del alma y la afectan más vigorosamente, trayendo consigo la gracia, y crea gracia si la persona está debidamente educada, no si no lo está. Además, aquel que ha sido educado musicalmente como se debe es el que percibirá más agudamente las deficiencias y la falta de belleza, tanto en las obras de arte como en las naturales, ante las que su repugnancia estará justificada; alabará las cosas hermosas, regocijándose con ellas y, acogiendo en su alma, se nutrirá de ellas hasta convertirse en un hombre de bien” (401 e).

Como se observa en la cita anterior, a pesar de la importancia concedida a la música y las emociones ya desde la antigua Grecia, en los diferentes planes de estudio en España se observa una nula importancia de la música y ejemplo de ello son los denominados planes del 42 y 66. Con la aparición de la denominada Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990 (LOGSE), la enseñanza musical pasó a formar parte de la formación educativa general, desde la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y el Bachillerato y un avance cualitativo sobre la enseñanza musical en los Conservatorios.

En esta misma Ley, en el título preliminar ya aparecen por primera vez en la enseñanza musical aspectos que se relacionan directamente con la inquietud de esta investigación. Por ejemplo, en el artículo 1, donde se menciona que el Derecho a la Educación se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley: “a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno y c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos” (p. 28930).

Y en el artículo 2, concretamente en el punto 3 donde se mencionan aspectos sobre la actividad educativa, la cual se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

“a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional.

d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.

h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 28930).

Por otro lado, en la Ley de Mejora de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) también aparecen argumentados en el Título Preliminar, capítulo 1, artículo 2, donde se desarrollan sus fines, aspectos de la educación básicos como los que a continuación se desarrollan:

“a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.

l) La capacitación para garantizar la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso seguro de los medios digitales y respetuoso con la dignidad humana, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente, con el respeto y la garantía de la intimidad individual y colectiva” (pp. 15-16).

Pese a que son conceptos básicos y esenciales para la enseñanza musical, y en este caso instrumental, sí se observa que las programaciones didácticas, realizadas sobre la mencionada ley, como se verá más adelante, han carecido de la proyección y aplicación de estos conceptos.

Ante esta situación y debido a mi experiencia interpretativa a nivel profesional, observé que poseía un aspecto interpretativo que no se reflejaba en la interpretación, lo cual me condujo a indagar en diferentes aspectos emocionales y artísticos para conseguir una

seguridad y un dominio más amplio y consciente para llevar a cabo una interpretación artística de calidad.

A pesar del convencimiento profundo de la noción del compositor, la forma, relacionarlo con las épocas correspondientes, otras artes, emociones, etc. la propia ley indica según se ha podido conocer y saber, que son conceptos a tener en cuenta, pero parece ser que a nivel educativo, en este caso por lo que respecta a la faceta musical instrumental, dista mucho de la realidad. Para ello, de nuevo cabe mencionar la importancia que resume la ley educativa más reciente, la LOMLOE, en su Preámbulo:

“La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social” (p. 4).

Por todo lo expuesto, la presente tesis ha pretendido aportar a nivel educativo e interpretativo esta investigación con la finalidad de reflexionar en diversos apartados como:

- La importancia de las investigaciones innovadoras educativas en el ámbito de los conservatorios, en concreto de la enseñanza instrumental del saxofón.
- La aportación de datos conscientes sobre la situación actual de la enseñanza-aprendizaje de saxofón de las Enseñanzas Elementales y Profesionales de dos zonas mediterráneas: Almería y Alicante.
- El valor de la formación del profesorado.
- El aporte de diferentes recursos educativos y materiales didácticos para atender a las diferentes necesidades del alumnado.
- La necesidad de la innovación educativa para evolucionar en la calidad y mejora de la enseñanza.

Y en cuanto a la propuesta profesional, se crea el *Ensemble Nacional Músax* para poder conseguir tras todas las reflexiones anteriores concernientes a la enseñanza-aprendizaje, que repercuta en la interpretación musical escénica.

1.3. Objetivos de la investigación.

Los **objetivos generales** que se pretenden alcanzar en la presente tesis relacionados con sus correspondientes **objetivos específicos** son:

Tabla 1

Objetivo 1-objetivos específicos

Objetivo general 1
Analizar la situación actual de la enseñanza-aprendizaje instrumental de la especialidad de saxofón en enseñanzas elementales y profesionales.
Objetivos específicos
1.1. Analizar el perfil del alumnado de saxofón en las enseñanzas elementales y profesionales de los conservatorios de Alicante, El Ejido, San Vicente del Raspeig y la escuela de música de Villajoyosa.
1.2. Conocer la metodología que se aplica en la actualidad.
1.3. Averiguar la infraestructura que se dispone para impartir la enseñanza-aprendizaje.
1.4. Observar el grado de conocimiento de la propuesta didáctica y qué valoración tiene.
1.5. Comprobar los materiales didácticos utilizados.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2

Objetivo 2-objetivos específicos

Objetivo general 2
Realizar una propuesta didáctica holística basada en el trinomio música, artes y emociones para aplicarla.
Objetivos específicos
2.1. Diseñar una programación para su aplicación.

2.2. Desarrollar una motivación continua (por y para las artes).
2.3. Adquirir conceptos culturales en su formación.
2.4. Indagar en el ámbito de las emociones y sentimientos personales para llevar a cabo la interpretación del repertorio.
2.5. Trabajar las piezas de repertorio por medio del “Cuadro contextualización canciones y obras (archivo)”
2.6. Realizar la búsqueda de audios, tanto de la canción-pieza, como del contexto histórico-musical para completar la formación auditiva del alumnado.
2.7. Enlazar los conocimientos del primer cuadro con el siguiente “Cuadro contextualización artística” para profundizar en las diversas artes y su relación con los sentimientos y emociones a “sentir” para interpretar-“transmitir” en la pieza musical.
2.8. Trabajar la improvisación y la creatividad por medio de las artes seleccionadas: artísticas, escénicas, literarias y audiovisuales de forma libre y con bases midi en la/s tonalidad/es de la pieza.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 3

Objetivo 3-objetivos específicos

Objetivo general 3
Evaluar la propuesta didáctica realizada enfatizando la parte interpretativa e improvisadora.
Objetivos específicos
3.1. Evaluar la programación propuesta.
3.2. Validar la propuesta didáctica alternativa a través de cuestionarios y material fungible.
3.3. Determinar el grado de aceptación de los materiales didácticos confeccionados.

Nota. Elaboración propia.

1.4. Hipótesis de la investigación.

La **hipótesis** planteada a contrastar con los resultados de la investigación es:

La metodología holística basada en el trinomio: música, artes y emociones va a proporcionar que el alumnado adquiriera mejor formación musical y más destrezas en el ámbito de la creatividad en la improvisación y, por ende, más confianza escénica.

Por consiguiente, se pretende demostrar que el uso interdisciplinar de las artes como recurso didáctico en la enseñanza musical puede ayudar a mejorar la interpretación de los estudiantes.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.

2.1. Historia de la enseñanza del saxofón: un instrumento moderno.

En el presente capítulo del marco teórico se va a realizar un recorrido sobre la enseñanza del saxofón, basado en las diferentes épocas de saxofonistas ilustres o por el cambio de legislación en España, lo cual siempre ha motivado diferentes tendencias en la enseñanza.

Este recorrido se inicia con quien fue su inventor, Adolphe Sax, y primer profesor como clases anejas en el Conservatorio de París y sus coetáneos.

La segunda etapa viene marcada en el mismo lugar, el Conservatorio de París, oficialmente a cargo de Marcel Mule, sus coetáneos, Sigurd Rascher en EEUU y Marcel.lí Bayer, en España, en el Conservatorio de Barcelona y bajo el denominado plan del 42.

La tercera etapa, que va desde mitad de los años 60 hasta los años 80, viene marcada de nuevo en París, por la enseñanza de Daniel Deffayet y en Burdeos con Jean Marie Londeix, hecho que coincide en España con Pedro Iturralde en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y Adolfo Ventas en el Conservatorio Municipal de Música de Barcelona, bajo la correspondiente ley educativa denominada el plan del 66.

A partir de los años 90 se va catalogando en función de la legislación educativa, como fue el primer caso la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1991, teniendo en cuenta lo que supuso la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985 para la creación de centros oficiales de la enseñanza en España, que junto a los inicios de la España democrática y su desarrollo autonómico propiciaron en estos años una red de escuelas y conservatorios oficiales en todo el Estado sin igual.

Con posterioridad se aprueba Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y la reciente Ley Orgánica para la Mejora de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), a falta de, en su caso, el desarrollo legislativo de sus respectivos Reales Decretos y Decretos autonómicos correspondientes.

2.1.1. Adolphe Sax, como el inventor del saxofón y su primer profesor.

Se hace necesario establecer unas fechas de inicio con su inventor, ya que el instrumento no ha sido como el clarinete, la flauta o la trompa que han tenido una evolución desde los orígenes más primitivos, sino que parte de la fecha aproximada de 1840.

Antoine-Joseph Sax, conocido como Adolphe Sax, hijo de Charles-Joseph Sax (1791-1865) y Marie-Joseph Sax (1813-1861), nace en 1814 en Dinant (Bélgica), ciudad caracterizada por la industria del cobre.

Su padre, carpintero-ebanista, se dedicó con éxito a la fabricación de instrumentos musicales como los serpentones, flautas, clarinetes o fagotes, siendo entre otros, condecorado en 1818 por el Rey Guillermo con medalla de plata por la fabricación de instrumentos.

Ante estas circunstancias, incluyendo el de una ciudad dedicada al cobre y el antecedente paternal, se vislumbra que ya desde su más tierna infancia estuvo vinculado a la fabricación de instrumentos de viento, tanto de madera como de metal, mientras que paralelamente realizaba sus estudios de flauta y clarinete con Bender (director del Regimiento de Guides, en Bruselas). Sin embargo, su principal objetivo fue la creación de un instrumento de viento capaz de aproximarse a los instrumentos de cuerda, pero con más fuerza e intensidad.

Tan solo con 16 años, presenta en la “Exposición de Bruselas” de 1830 dos flautas y dos clarinetes construidos en marfil y con 20 años (1835), construye un clarinete completamente nuevo con 24 llaves. Partiendo de estos antecedentes y con la idea de mejorar su clarinete bajo surge la idea de unir a través de la fuerza, la suavidad y la expresión en la creación del saxofón inventado en 1840. Este instrumento, con las características anteriormente mencionadas, fue presentado en 1841 delante de la Comisión de la Exposición Belga de productos de la industria en la ciudad de Bruselas.

Un año más tarde, en 1842, es el año decisivo en la vida de Sax, momento en el que tiene a punto su nuevo invento: el saxofón y su familia. Para ello, organiza conciertos y sesiones musicales en sus talleres donde además presenta sus mejoras e inventos, y en los cuales se congregaban compositores como Meyerbeer, Spontini, Berlioz, etc. así como numerosos periodistas.

En este ámbito, Berlioz transcribió su *Chant Sacré* para un conjunto de seis instrumentos, todos ellos inventados por Sax (2 trompetas, saxofón, bugle y 2 clarinetes) y lo presentó el 3 de febrero de 1844 en la sala Hertz de París. Respecto a este concierto Villafruela (2007) comenta:

“El entusiasmo de Berlioz por la sonoridad del nuevo instrumento quedó expresado en un trabajo que publicó el 12 de junio de 1842 en el *Journal des Debats* y que señala:

Es de tal naturaleza que no conozco ningún instrumento actualmente en uso que pueda comparársele a ese respecto. Su sonido es pleno, blando, vibrante, de enorme fuerza y susceptible endulzar. Los compositores le deberán mucho al señor Sax, cuando sus instrumentos alcancen un uso general. Que persevere; no le faltarán los estímulos de los amigos del arte” (p.18).

Siguieron bastantes intervenciones por parte de Sax en su primera aparición en público en diciembre de 1844 con el Oratorio *Le dernier Roi de Juda* de Jean Georges Kastner, además de participar en otras composiciones sinfónicas y operísticas en las que el saxofón empieza a formar parte: *Hamlet* de Ambroise Thomas (1811-1896), creada en 1868; *El rey de Lahore* y *La Virgen* de Jules Massenet (1842-1912), en 1877 y en *L'Arlésienne* de Georges Bizet (1838-1875), en 1872.

En este ambiente musical de trabajo, y más concretamente en 1857, se hizo cargo de la clase de saxofón reservada a los alumnos militares, aneja al Conservatorio de París, donde formó a 130 saxofonistas entre barítonos, tenores, altos y sopranos. Con la guerra franco-prusiana los alumnos dejaron de frecuentar las clases al ser llamados a filas, con lo cual éstas quedaron vacías y se cerraron en 1870, por falta de presupuesto según el Ministerio de la Guerra.

En estos primeros años de docencia se supone que el material utilizado fue el *Méthode complète et raisonnée de Saxophone* de G. Kastner (1846), los *Etudes Melòdiques* de Demersseman, solos del conservatorio de París por H. Gee, todos escritos por Singelée y Demersseman entre los años 1858 a 1867, *Gran méthode complete des Saxophones* de Mayeur (Asensio, 1999). Pero en 1870, Sax se queda sin sus clases ya que los alumnos son llamados a filas militares.

Después de la guerra, con el pretexto de la falta de dinero, y a pesar de las continuas reclamaciones, por un lado, Auber, encargado de la reorganización del Conservatorio, pidió el restablecimiento de las clases alegando un cuadro de magníficos profesores, pero a pesar de sus reivindicaciones, las clases no continuaron. Y por otro, en 1879, Ambroise Thomas, director del Conservatorio de París, solicitó el restablecimiento de las clases para militares, ya que era materialmente imposible acogerlos en el Conservatorio por la falta de locales, pero no se dio ninguna solución.

Finalmente, y tomando como referencia a Mira (2006), tras tantos inconvenientes, la reorganización y comienzo de las clases, no dan su fruto hasta 1942, fecha en la que se le concede ser profesor de la clase de saxofón del Conservatorio de París a Marcel Mule. En esta época no se puede hablar de metodología o programaciones si no de un profesorado o unos métodos que han marcado una época. Profesores destacados de este primer período encontramos a: Adolfo Sax, inventor del saxofón y primer profesor de saxofón en París junto a Jean François Barthélémy Cokken, profesor desde las oposiciones celebradas en 1846. Nazaire Beeckman y Gustav Poncelet en Bélgica y autores como Georges Kastner, Louis Mayeur, Klosé, J. Demersseman, etc. aportaron su vertiente bibliográfica a la enseñanza del saxofón.

2.1.2. Los coetáneos de su época en Europa.

Más exhaustivamente, Mira (2006) menciona que “en 1844-1845, Georges Kastner fue el autor del primer método de saxofón titulado *Méthode complète et raisonnée de saxophone*” (como se cita en Asensio, 2004, p. 30) y le siguen en esta época Louis Mayeur quien escribió su *Nouvelle grand Méthode* para saxofón en 1867 y H. Klosé con su *Método completo para todos los saxofones* escrito en 1877, método que aún se sigue utilizando en la actualidad.

Además, expone que en esta época se impartían clases con materiales didácticos muy variados como ejercicios y obras de instrumentos como la flauta o el clarinete, fragmentos de óperas o propias composiciones que tenían que interpretar los estudiantes de esta época y lo más destacable, que J. B. Singelée y J. Demersseman crearon un considerable número de obras de concurso para saxofón.

En otros países como Bélgica, Nazaire Beeckman, profesor de clarinete del Conservatorio Real de Bruselas, creó una clase de saxofón, para la cual escribió su propio método. A este le sucedió Gustav Poncelet (1844), quien estuvo al frente del Conservatorio enseñando saxofón hasta su muerte en 1903 (Asensio, 2004, p. 38).

Y en España, en relación con el libro anteriormente mencionado de H. Klosé, Beltrán (1871) y Marcos (1886), realizaron su aportación didáctica con libros muy parecidos en su formato.

En primer lugar, José María Beltrán y Fernández, (Valencia, 1834-1907) fue músico mayor por oposición, desde 1849, en el Regimiento de Infantería de Zamora, número 8, y llegó a ser el director de banda más condecorado. En su faceta pedagógica publicó numerosos libros entre los que se encuentran dos de la especialidad de saxofón: *Método completo de Saxofón*, Madrid, 1871 y *Escala completa del saxofón*, Madrid, 1871-1873.

En segundo lugar, Juan Marcos y Más (Hondón de los Frailes, 1842-Albacete, 1911), fue Maestro y director de la Banda de Música del Excmo. Ayuntamiento de Albacete. Y lo más importante, premiado en la Exposición Universal de Barcelona con medalla de bronce y diploma por su: *Método completo y progresivo de saxofón y sarrusofón*. Su objetivo con este método fue aportar a los estudiantes un mejor desarrollo y comprensión de las posibilidades del instrumento.

Por tanto, cabe destacar que al mismo tiempo que Adolphe Sax presentaba este instrumento y sus grandes cualidades y posibilidades en Francia, en nuestro país, ya existían músicos que escribieron libros para desarrollar la enseñanza del mismo.

2.1.3. Marcel Mule, Sigurd Rascher y sus coetáneos

Volviendo a Mira (2006), con respecto a la segunda generación de saxofonistas, que se ha establecido entorno a los años 1900-1960, se encuentra una mayor proliferación de diversos “métodos” especializados y destinados a las diferentes posibilidades técnicas del instrumento. Siguiendo el orden que aporta este autor, a principios del siglo XX y bajo el auspicio de las bandas militares, se desarrolló una enseñanza del saxofón proliferada por V. Thiels como gran intérprete y pedagogo por su creación de diversos métodos para el saxofón. Gustav Bunke, profesor que realizó una importante labor pedagógica en Alemania de donde surgieron grandes alumnos como J. Beach Grangun, quien desarrolló una labor pedagógica en los EEUU, principalmente en Chicago.

Aunque los verdaderos protagonistas en la evolución de la enseñanza y desarrollo del instrumento fueron Marcel Mule y Sirgurd Rascher.

Marcel Mule, como saxofonista de referencia en esta época destacó y aportó al saxofón un salto cualitativo a través de su enseñanza en el Conservatorio de París. Ante la falta de material didáctico, numerosas fueron sus transcripciones dedicadas al instrumento, los cuales siguen en vigencia en la actualidad: *Études variées*, *Quarante-huit études*, *24 études faciles*, etc., así como la adaptación y aplicación del vibrato al saxofón.

En esta segunda etapa también destacan en EEUU Rudy Wiedoeft, Benjamin Vereecken, Henne Benton y la saxofonista Kattryne E. Thompson, compositora, pedagoga y directora, además de gran intérprete que creó diversos métodos para el saxofón. Todos ellos destacan en una etapa donde se utilizaba el saxofón en diversos espectáculos, estudios de grabación, bandas de música, música de cámara, hechos que hicieron convertir al saxofón en el instrumento de moda. Esto derivó en una proliferación en la fabricación de saxofones y en un aumento de editoriales que publicaban repertorio y métodos para este instrumento.

Siguiendo la línea del profesorado también destacaron, por un lado, Sigurd Rascher, quien consiguió, gracias a sus cualidades interpretativas, que grandes compositores compusieran importantes obras para el instrumento y que, en la actualidad, se siguen interpretando tales como: *Concierto para saxofón alto en Mi bemol, op. 109* de Alexander Glazounov (1865-1936), *Sonata* de Paul Hindemith (1895-1963), *Histoires* de Jacques Ibert (1890-1962), etc. y, por otro lado, Cecil Leeson, menos conocido en Europa, pero fue considerado el pionero de los solistas norteamericanos.

Otro de los hechos significativos de esta etapa es el inicio del saxofón en el jazz. Sus orígenes fueron anteriores al siglo XX, pero fue durante los años 20 cuando este instrumento entró a formar parte en este tipo de formaciones de una forma más generalizada. En esta etapa jazzística destacan grandes saxofonistas como Jimmy Dorsey, Coleman Hawkins, Harry Carney, etc. quienes, además de demostrar las cualidades técnicas y expresivas en esta vertiente, propagaban su enseñanza de forma “oral” en las “jams”, lugar en el que se aprendían nuevos conocimientos, se compartían ideas, llegando a ser una verdadera escuela que se mantuvo hasta los años 70. Resumiendo, fue una enseñanza con diversas etapas, en las cuales se desarrollaron

diversos estilos, cada vez más complejos y junto con ellos, el tipo de enseñanza, pero sin dejar de lado esa formación autodidacta para aprender.

2.1.4. España: el denominado plan del 42. Marcel.lí Bayer.

De nuevo, tras indagar en la tesis doctoral de Mira (2006), paralelamente, en España, Marcel.lí Bayer, saxofonista, clarinetista y compositor catalán, fue quien se encargó de desarrollar una intensa actividad pedagógica como profesor de saxofón desde el año 1931 en el Conservatorio Municipal de Música de Barcelona, ganando su plaza por oposición en 1942, año que Marcel Mule, fue nombrado profesor en el Conservatorio de París.

Marcel.lí Bayer estuvo desempeñando esta labor docente hasta finales de 1969. En su programación, facilitada por Adolfo Ventas, se transcribe:

MÉTODOS: *Método Eby's*, *Estudios Luft* para oboe, *25 estudios* de Fleming, *48 estudios* de Ferling (Editions Costallat-Billaudot/París. Copyright 1926 by Lucien de Lacour), *Estudios* de Hugot, originales para fagot y transcritos para saxofón por A. Bruyant (Editions Costallat-Billaudot/París. Copyright 1936 by Lucien de Lacour), *Estudios* de Ferdinand Capelle, dos volúmenes, (Editions Leduc/París. Copyright 1943 by Alphonse Leduc et Cie), *32 estudios* de Ernest Loyon (Editions Costallat-Billaudot. Copyright by Costallat et Cie, 1925), *Estudios Variados* en todas las tonalidades sobre estudios de violín, transcritos para saxofón por Marcel Mule (Copyright by Alphonse Leduc, 1950).

OBRAS PARA SAXOFONES EN SI BEMOL: *Concierto* nº 1 de Weber (Transcripción para saxofón tenor por M. Bayer), *Scherzo* de J. Castède, *Histoires* de J. Ibert, *Siciliana* de J. S. Bach, *Serenata d'hivern* de J. Zamacois, *La fille aux cheveux de lin* de C. Debussy (Trascripción de J. Virad), *2ª Légende Hébraïque* de V. Dyck.

OBRAS PARA SAXOFONES EN MI BEMOL: *Larghetto* de Mozart-Brumke, *Sonata* en Do de Fernade Decruck, *Sonata* VI de Haendel (Trascripción de M. Bayer), *Oració al maig* de E. Toldrà (Trascripción de M. Bayer), *La fille aux cheveux de lin* de C. Debussy (Trascripción de J. Virad),

Divertissement de P.M. Dubois, *La filleuse* de E. Dunkler, *Petite Fantaisie Italienne* de H. Ackermans, *Concierto* para Fagot y orquesta de Anselm Viola (Trascripción para saxofón alto-piano de M. Bayer), *Concierto* en mi b de A. Glazounov, *Aubade* de P. Racine Fricker, *Concertino da Camera* de J. Ibert, *Pièce* de G. Fauré, *Pièce* de C. Franck, *Adagio* de Corelli. (p. 75)

Como se puede comprobar en dicha programación los libros utilizados siguen siendo los de otros instrumentos adaptados al saxofón. Con respecto a las obras, también existen numerosas transcripciones e incluso algunas realizadas por el propio Marcel.lí Bayer aunque ya se vislumbran algunas obras compuestas para el instrumento como el *Concierto* de A. Glazounov o el *Concertino* de J. Ibert.

Paralelamente a la labor de Marcel.lí Bayer en la docencia en Barcelona, en el estado español y justo el 4 de julio de 1942, se publica el Decreto con fecha de 15 de junio sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. Como novedad con lo que respecta a las enseñanzas musicales, en su introducción dice:

“Es preocupación primordial del Gobierno el resurgimiento de la cultura y del arte patrias y la educación de la sensibilidad pública con una sólida formación espiritual y artística, mediante una enseñanza bien organizada. Para contribuir a tales fines es preciso abordar de una vez y a fondo el problema de la educación musical, del arte dramático y de las danzas artísticas y folklóricas, tal como en los Conservatorios oficiales ha de plantearse” (pág. 1).

Por tanto, se puede vislumbrar que ya en el plan del 42 la preocupación cardinal era el resurgir de la cultura y el arte y que, además, se quería desarrollar la sensibilidad a través de una formación espiritual y artística, hecho que coincide con la idea fundamental de esta tesis: el desarrollo de la música a través del arte y las emociones.

También este Decreto menciona, en su Artículo tercero, la importancia de una nueva organización de los Conservatorios estatales incluyendo diversas especialidades dentro del capítulo “Clases especiales”, entre las que se encuentra el saxofón junto a sus homólogos como el requinto, oboe, fagot o la flauta, aunque poco se habla sobre el posible desarrollo curricular a nivel pedagógico.

2.1.5. La enseñanza en el Conservatorio de París y Burdeos: Daniel Deffayet. Jean-Marie Londeix.

Siguiendo con Mira (2006), la tercera generación de 1960-1980 es fruto de la enseñanza ideada por Marcel Mule en el conservatorio de París, puesto que los profesores propios de esta etapa fueron alumnos directos de él.

En primer lugar, tras el retiro de Marcel Mule en 1968, le sucede Daniel Deffayet, profesor cuya labor pedagógica, según sus propias palabras, fue la de transmitir los conocimientos y valores adquiridos por Marcel Mule, es decir, continuar con el espíritu de la escuela francesa del saxofón utilizando el material musical de su antecesor. También adaptó varias colecciones de fragmentos clásicos para el saxofón y no fue afín a la música contemporánea. Prueba de ello se encuentra en el repertorio que desarrolló y las grabaciones que realizó.

En segundo lugar, Jean-Marie Londeix, también alumno de Marcel Mule, ha desarrollado su carrera pedagógica principalmente en el Conservatorio de Música de Bordeaux (Francia). A él se le han dedicado más de cien de las obras más importantes para saxofón y con él se inicia una nueva época en la pedagogía del saxofón.

Es autor de más de 20 importantes trabajos pedagógicos, entre ellos *Gammes et modes* (1970), *Exercices mécaniques* en 3 cuadernos (1977), *Nouvelles études variées*, (1986), *Huit études techniques* (1991) y numerosas transcripciones de obras de épocas anteriores a la creación del saxofón, con el objetivo de que los saxofonistas conocieran diferentes estilos que este instrumento no conoció.

2.1.6. Eugene Rousseau (EEUU)

Paralelamente en EEUU destacó Eugene Rousseau, profesor nacido en Chicago y reconocido por su trayectoria como concertista y pedagogo. Además, ha sido el principal consultor de la Corporación Yamaha investigando y contribuyendo para las mejoras acústicas de saxofones y boquillas. En mayo de 1998, se le concedió el premio de Alumno Distinguido por la Universidad de Iowa, en cuya institución también obtuvo el grado de Doctorado (Yamaha, s/f). Es importante también citar que es autor de *Saxophone Method* y *Saxophone High Tones* y en el terreno bibliográfico, su libro sobre *Marcel Mule: sa vie et le saxophone* (1982) es ampliamente reconocida.

2.1.7. Plan del 66. Adolfo Ventas. Pedro Iturralde.

En España y una vez más, como menciona Mira (2006), en este período son varios los profesores que desempeñan una gran labor pedagógica.

En primer lugar, Adolfo Ventas (Tarragona, 1919-Barcelona, 2014), profesor por oposición del Conservatorio Superior de Música de Barcelona desde 1970 hasta 1986.

“De su gran labor musical, destacan los siguientes métodos: *Gimnasia técnica y mecánica del Saxofón* (en dos volúmenes), *Cromatismos*, *Arpeggios*, *28 estudios caprichos*, *Ocho estudios para Saxofón*, *22 duetos fáciles*, así como otros no editados y numerosas composiciones dedicadas a su instrumento entre las cuales se encuentran:

12 dúos atonales, *Cuevas de Nerja* para cuarteto de saxofones, *Tres danzas* para cuarteto de saxofones, *Melangia* para cuarteto de saxofones, *Tres pincellades* para cuarteto de saxofones, *Danza* para ensemble de saxofones, *Hongaresa* para alto y banda, *Concertino* para dos saxofones, *Els cavallets*, vals, para saxofón y piano, *Concierto de Amposta* para saxofón alto y banda, *Concert d'estiu* para saxofón alto y banda, *Miniatura* para ensemble de saxofones, (...)” (pág. 77).

En segundo lugar, Pedro Iturralde (Navarra, 1929-Madrid, 2020) fue el primer profesor de saxofón desde el año 1978 en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid hasta 1994.

“Ha publicado varios trabajos para la enseñanza del Saxofón. Entre ellos cabe destacar: *Escalas y arpeggios*, *Los armónicos en el saxofón* y *324 escalas de jazz*, así como las obras: *La Pequeña Czarda*, *Suite Helenique* y numerosas no publicadas como *Homenaje a Granados*, *Impromptu*, *Memorias*, etc., que forman parte de la programación en numerosos conservatorios españoles” (Mira, 2006, pp. 78-79).

Además, fue pionero por su iniciación en la fusión jazz-flamenco, contando en sus primeras grabaciones con un jovencísimo Paco de Lucía a la guitarra y, como colaborador de la Orquesta Nacional de España, la Orquesta de Cámara de Víctor Martín, o la Sinfónica de RTVE bajo la dirección de directores como Sergiu Celibidache, Igor Markevitch, Rafael Frühbeck de Burgos o Jesús López Cobos entre otros e incluyendo diversas giras por Europa, dos en Japón y una en los EEUU.

Ambos profesores impartieron la enseñanza oficial en sus respectivos conservatorios bajo el denominado plan del 66, hecho que quedó reflejado y publicado con su correspondiente Decreto 2618/1966 el 10 de septiembre de 1966 sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música.

Lo primero que destaca en la introducción de dicho Decreto es que la enseñanza musical se divide en tres niveles: Grado Elemental, Grado Medio y Grado Superior.

En su Artículo quinto, punto dos c), aparece el “saxófono” dentro de la enseñanza de los instrumentos de viento de grado elemental y en grado medio y superior, puntos tres d) y cuatro b), dentro del grupo de instrumentos de viento.

Como anécdotas, en el Artículo sexto dice:

“Seis. La enseñanza de los instrumentos de viento no explícitamente determinados en la letra c) del apartado dos del artículo quinto estará a cargo de los Profesores de los instrumentos más afines en cuanto a embocadura y mecanismo” (p. 8).

A pesar de ser reconocida la enseñanza del saxofón fueron escasos los docentes de esta especialidad, siendo en su caso los profesores de clarinete o flauta quienes impartían esta materia.

“Siete. Los cursos de Grado Superior a que se refieren las letras a), b), c), d), e) y f) del apartado cuarto del artículo quinto estarán a cargo de los titulares de los cursos de Grado Medio de las propias asignaturas” (p. 8).

Por tanto, se observa que a pesar de que aparece la especialidad de saxofón bien matizada en el presente Decreto y aunque Adolfo Ventas y Pedro Iturralde son dos ejemplos de la docencia saxofonista en España, aún queda un relativo largo camino para poder establecer profesorado experto en la materia de la especialidad relacionada con la presente tesis.

En último término, en el apartado de Diplomas y títulos, Artículo once, sintetiza que para obtener el título de Profesor de Instrumento será necesario el Diploma de elemental y además tener aprobado el segundo curso de conjunto coral, dos cursos de armonía, el curso teórico-analítico de formas musicales, un curso cíclico de historia de la música, de la cultura y del arte, un curso de conjunto instrumental y uno de música de cámara, un

curso de repentización y transposición instrumental y los cursos constitutivos del grado medio del propio instrumento.

Por lo que respecta a la presente tesis, se observa que se le da la importancia a la formación completa del alumnado, no sólo con la formación instrumental, sino con la incorporación de nuevas asignaturas teóricas e incluso aparece lo que se conoce actualmente como improvisación bajo las asignaturas de melodía acompañada y transposición instrumental y acompañamiento. Aunque en contraposición, Fernández (s/f), menciona que el modelo de enseñanza era “profundamente conservador, continuista, decimonónico en su enfoque y su instrucción, muy impermeable a las transformaciones de la música del momento” (p. 2). Incluso se atreve a mencionar que el profesorado “asumiera como propio dicho modelo arcaico” y que incluso “esta actitud se ha ido contagiando a muchos profesores a través de las distintas generaciones y no podría afirmar que se haya extinguido completamente” (p. 3).

Por tanto, son datos más que suficientes para intuir que la enseñanza musical en esta etapa era tradicional y directa, donde primaba la importancia del desarrollo instrumental sin más, sin dar lugar a la búsqueda de personalidad en el alumnado ni mucho menos la relación interdisciplinar entre las asignaturas.

2.1.8. La transición entre el Plan del 66 y la LOGSE de 1991.

Desde la mitad de los años 80 y principios de los 90, existen una serie de acontecimientos que marcarán la enseñanza del saxofón en España hasta la actualidad. Por una parte y siguiendo la clasificación internacional de la enseñanza del saxofón se encuentra Claude Delangle, quien desde 1988 continúa la labor pedagógica de Daniel Deffayet en el Conservatorio Superior de Música de París y por otro lado, Marie Bernardette Charrier, quien es profesora de música de cámara contemporánea desde 1993 y, desde 1996, profesora de saxofón en el Conservatorio de Burdeos sustituyendo la labor pedagógica de Jean Marie Londeix.

Pero es el caso de España donde ocurre un verdadero cambio. En 1985 se publica la LODE y, fruto de ella, junto al desarrollo autonómico, se crean numerosos conservatorios dependientes de las administraciones autonómicas y locales, que junto a unos cambios democráticos, sociales y económicos se convocan oposiciones en las

diferentes administraciones y se crean un número considerable de profesores de diversas especialidades, incluida la de saxofón.

Según Mira (2006), matiza quienes fueron los primeros profesores de saxofón ubicados en esta transición, partiendo en 1981 con Francisco Pérez Aranda en el Conservatorio Superior de Música de Sevilla, Manuel Miján en 1982, en el Conservatorio de Madrid. Este segundo profesor también es conocido por su gran vinculación en el mundo de la creación de métodos para saxofón, tales como: *Técnica de Base*, *El Saxofón*, grado elemental completo y *El Saxofón en los clásicos*, todos ellos publicados por Real Musical, Madrid. Antonio Salas, desde 1985 en Zaragoza y en 1988 en el Conservatorio Superior de Música de Murcia. En las oposiciones de 1986, Francisco Martínez, Ramón Calabuig, Javier de la Vega, Jesús García y José Alfonso Cruz, todos ellos ubicados en diferentes Conservatorios a nivel nacional. En 1987, Israel Mira y en 1988 Joaquín Franco y Sixto Manuel Herrero Rodes. De esta manera se observa que, a partir de la aplicación de esta ley educativa, se han ido convocando oposiciones de una forma regular tanto por el Ministerio de Educación, para las comunidades que no tenían competencia en materia de educación como, cada vez más, por las administraciones autonómicas que van adquiriendo este derecho.

En la Comunidad Valenciana, de hecho, también se crearon diversos conservatorios y por tanto un gran elenco de profesores tales como: Miguel Llopis, desde 1976 hasta el 2000 quién también aportó varios métodos para la enseñanza del saxofón: *El Saxofón* Ed. Unión Musical Española, *El Saxofón Clásico* Ed. Unión Musical Española, *Mi primer Saxofón* (Volumen I y II) Editorial Piles, todos ellos para el grado elemental, Gregorio Castellano, Enrique Pérez Morell, también autor del trabajo titulado *Muy picado* (2002) Valencia: Ed. Rivera.

El hecho más peculiar y como bien menciona Mira (2006):

“Los profesores de estos Conservatorios impartían todos los grados, siendo las ratios individuales establecidos según Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre, de 20 minutos por alumno para el grado elemental y 45 minutos por alumno para los de grado medio, excepto el último curso que era de una hora, al igual que en el grado superior. Las ratios, que por lo general nunca se cumplían, ya que algunos profesores llegaron a tener 120 alumnos como fue el caso de Enrique

Pérez Morell, resultando un promedio de 9 minutos de clase semanal. Las programaciones, en numerosos casos, no dejan de ser un listado de libros o “métodos”” (pp. 81-82).

Aunque el salto definitivo viene con la LOGSE de 1990, como bien se explicará a continuación.

2.1.9. La LOGSE de 1990.

A partir de esta Ley, el estudio de la música reglada en los Conservatorios entra por primera vez en la historia de España a formar parte de un sistema educativo general, puesto que con los Decretos mencionados anteriormente (Plan del 42 y Plan del 66) los estudios musicales no pertenecían al sistema general de Educación. Además, con esta nueva legislación educativa, la música se incluye en todos los niveles educativos desde primaria, secundaria hasta bachillerato con las consiguientes ratios y partiendo de la nada. Por ende, fueron numerosas las plazas oficiales creadas para desarrollar esta especialidad dentro de la enseñanza general en colegios e institutos.

Haciendo mención a las programaciones educativas, en los planes anteriores “no dejaban de ser un mero listado de libros, obras o “métodos”” (Mira, 2006, p. 82) pero es a partir de la LOGSE cuando se matiza la importancia y la necesidad de generar programaciones más exhaustivas que incluyan diferentes puntos como: objetivos, contenidos, metodología, etc. simplemente para fomentar la organización del sistema educativo de forma detallada y desde sus inicios, incluyendo la formación integral del alumnado.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) señala en su Título Preliminar y concretamente en el Artículo 1.1:

“(…) Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural” (p. 28930).

Como se observa, estos son los fines que se relacionan con la presente investigación, ya que se menciona por primera vez la importancia del pleno desarrollo de la personalidad del alumno, la adquisición de diversos conocimientos que se podrían catalogar como interdisciplinares y como no, la importancia de estar capacitados y de participar activamente en actividades profesionales y en la vida social y cultural.

Siguiendo con la LOGSE, en el Título II, centrado en las enseñanzas de régimen especial, aparece detallada toda la información respectiva a las enseñanzas artísticas, más concretamente en la Sección primera: De la música y de la danza.

En esta ocasión se especifica en el Artículo 39 que ambas especialidades, música y danza se desglosarán en tres grados: Grado elemental en cuatro años, Grado Medio en tres ciclos de dos cursos cada uno y Grado Superior, un solo ciclo cuya duración se determinará en función de las características de estas enseñanzas. Y otro de los datos más importantes que figuran en el tercer punto del Artículo 42:

“Quienes hayan cursado satisfactoriamente el grado superior de dichas enseñanzas tendrán derecho al título superior en la especialidad correspondiente que será equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario” (p. 28934).

Este artículo anterior es de suma importancia para las enseñanzas musicales pues reconocía la titulación superior, equivalente a todos los efectos a Licenciado Universitario, con todo lo que ha supuesto como acceso al tercer ciclo de enseñanzas universitarias: máster y doctorado.

Y por último, otra de las grandes novedades, sin duda, es la especificada en el Título IV con respecto a la atención prioritaria para favorecer la calidad y la mejora de la enseñanza por lo que respecta a la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación y la investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.

En resumen y lo más sustancial es, además de lo expuesto anteriormente tras matizar los fines relacionados con la presente tesis, todo lo expuesto en el párrafo anterior, pero,

ante todo, la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza a través de una cualificada formación del profesorado, algo que no se había planteado hasta la correspondiente LOGSE. Según Fernández (s/f), estos cursos de formación estaban relacionados con cursos sobre análisis y sobre didáctica relacionada con la implantación de la improvisación “como formación complementaria a la estricta ejecución o interpretación de material escrito”. Y dejando latente su opinión al respecto: “Pero a mi modo de ver, esto también tiene que ver con el compromiso individual de los profesores antes que con el sistema” (p. 4).

Además, este mismo autor menciona claramente que “la nueva situación genera nuevos problemas. Para empezar, la realidad de la enseñanza musical sigue como siempre, y la L.O.G.S.E. no logra corregirlo” (p. 3). El modelo de enseñanza era “continuista, pero con matices” y con más detalles matiza:

“El aprendizaje de un instrumento se sigue basando en la lectura, y en la interpretación del repertorio de la conocida como “práctica común” (barroco-clásico-romántico) – y el conocimiento teórico de sus estilos. La atención a otro tipo de repertorio, como otros tipos de músicas o la música contemporánea, va a depender del propio repertorio o contenidos de las distintas especialidades, así como del compromiso de los propios profesores” (Fernández, s/f, p. 4).

Incluso en la línea de lo anteriormente expuesto, Pozo et al. (2008) no vieron viable ni posible un cambio en las prácticas educativas musicales “porque los conservatorios, haciendo honor a su nombre, tienden a preservar formas de enseñar y aprender que posiblemente respondan a otros tiempos y a otras metas” (p. 14).

En definitiva, una vez más y al igual que se ha expuesto en el último párrafo del punto 2.1.7, sigue imperando, generalmente, la enseñanza tradicional y directa, con la novedad del fomento de cursos para incluir la improvisación en el aula ante la preocupación en la formación del profesorado, pero de nuevo nada que matice la necesidad de una formación interdisciplinar y tampoco la búsqueda de personalidad en el alumnado.

2.1.10. LOE: última modificación del 30 de diciembre de 2020 (LOMLOE).

De nuevo, en el año 2020, la legislación educativa tiene una nueva modificación publicada el 30 de diciembre de 2020, y conocida como Ley Orgánica para la Mejora de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE).

Con la esencia de la LOE y su modificación de 2020, se incorporan novedades que se indican a continuación.

En primer lugar, tanto en el texto original como en su última modificación, resume en el Preámbulo la esencia:

“La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social” (p. 4).

También en su Capítulo I, Artículo 1 y Artículo 2, donde se detallan los *Principios y fines de la educación*, cabe destacar varios puntos que guardan relación y avalan la presente tesis:

“Artículo 1. *Principios.*

(...)

e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado” (p. 15).

Y por supuesto, la necesidad de una formación docente actual, donde prime la innovación, la investigación, etc. que aparece en el mismo apartado anterior, como a continuación se detalla:

“m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.

n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.

ñ) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados” (p. 15)

Estos puntos, de hecho, aparecen desarrollados de manera más exhaustiva en el Título III de la presente Ley en el apartado dedicado al Profesorado: funciones y formación.

Y en cuanto al siguiente artículo:

“Artículo 2. *Fines*.

a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

l) La capacitación para garantizar la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso seguro de los medios digitales y respetuoso con la dignidad humana, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente, con el respeto y la garantía de la intimidad individual y colectiva” (pp. 15-16).

Como bien se ha introducido anteriormente, en el Título III, Capítulo I, de entre todas las funciones del profesorado, la que guarda relación directa con esta tesis y que aparece en su Artículo 91 es:

“e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado” (p. 60).

Pero evidentemente, para poder llevar esto a cabo y en la época educativa en la que se encuentra el alumnado y el profesorado, nada más y nada menos que en pleno s. XXI, es necesario que las instalaciones y los recursos educativos también vayan en esta línea, algo que, observando alrededor y, sobre todo, en los conservatorios, no llega a ser real.

En el Capítulo II del Título IV, centros docentes, y más concretamente en el artículo 111 bis. *Tecnologías de la Información y la Comunicación* aparecen dos puntos que se consideran requisitos mínimos para llevar a cabo el desarrollo de la presente tesis:

“2. Los entornos virtuales de aprendizaje que se empleen en los centros docentes sostenidos con fondos públicos facilitarán la aplicación de planes educativos específicos diseñados por los docentes para la consecución de objetivos concretos del currículo, y deberán contribuir a la extensión del concepto de aula en el tiempo y en el espacio. (...)”

5. Las Administraciones educativas y los equipos directivos de los centros promoverán el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula como medio didáctico apropiado y valioso para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje. (...)” (pp. 67-68).

Una vez más la teoría dista de la realidad, porque teniendo en cuenta esta aportación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, por lo que respecta a la aplicación y desarrollo de la presente tesis, gran parte del material utilizado ha sido aportado por parte de la doctoranda. Cierto es que algunos elementos TIC se van incorporando progresivamente en la actualidad en los conservatorios (videocámaras, pantallas, proyectores, wifi, etc.) pero aún queda mucho por hacer.

Asimismo, otro concepto esencial para justificar la elaboración de la presente tesis es la importancia que se le da al patrimonio artístico y cultural, a la creación artística y su comprensión, en definitiva, al desarrollo de la sensibilidad artística utilizando propuestas visuales y audiovisuales e incluso diversos medios de expresión y representación que aparecen en los objetivos de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato en sus correspondientes artículos 17, 23 y 33.

Ahora, por lo que respecta a las leyes educativas que nos competen para poder justificar la presente tesis, inclusive la presente LOE-LOMLOE se comparte una profunda reflexión que ya deja latente Fernández (s/f):

“Da la sensación que el nacimiento de la L.O.E. tiene más que ver con problemas de enfrentamiento ideológico en otros ámbitos, que nada tienen que ver con las enseñanzas de música (...) No es de extrañar, por tanto, que la

L.O.E. sea básicamente una revisión de la L.O.G.S.E., el mismo perro con distinto collar. Después de 26 años de experiencia, era un buen momento para evaluar y corregir el modelo educativo de este país. A mi modo de ver, es otra oportunidad perdida. Como el Plan 66, como la L.O.G.S.E., es una ley que refleja el momento del país, incapaz en este caso de salir de su estancamiento” (p. 5).

Igualmente, de nuevo se confirma con esta ley que los conservatorios, con o sin razón, siempre han sido y son “un mundo aparte”. Ejemplo de ello es la correspondiente herencia del mismo modelo de enseñanza, a pesar de las novedades matizadas como objetivos expuestos anteriormente, en la cual los parámetros básicos siguen siendo “intérpretes antes que músicos, desarrollo de la lectura antes que el oído, obedientes antes que creativos” (Fernández, s/f, p. 5). Otro hecho derivado en relación a esta herencia del modelo educativo y que además genera desmotivación en el alumnado a la hora de dejar los estudios es la ausencia en la práctica de escuchar música, inclusive en los medios, en las salas, pero lo más preocupante, incluso en el propio conservatorio. Una vez más, Fernández (s/f) deja constancia de que el hecho de escuchar música o incluso el despertar el interés por la cultura musical, tendrá más relación con el compromiso personal del profesor que con el sistema, puesto que los conservatorios se han creado para la instrucción musical, no para escuchar música.

En conclusión, se observa y se matiza que todas aquellas novedades concernientes a la evolución y la innovación de la educación en el mundo de la música corresponden más al compromiso personal del profesor que al propio sistema. Y por supuesto, este hecho justifica la necesidad de realizar la presente tesis ante la preocupación de observar como la enseñanza musical e instrumental siguen siendo, en la mayoría de los casos, tradicional y directa. Pero eso sí, no se debe eludir que al igual que ocurre en el resto de enseñanzas: infantil, primaria y secundaria, se deben seguir aportando innovaciones que permitan visualizar que los conservatorios “no son un mundo aparte” y que cómo bien matiza la teoría de la Ley Orgánica de Educación y su correspondiente modificación conocida como LOMLOE, es esencial matizar y ejemplificar a través de investigaciones que propicien un sistema educativo esencial los principios y fines que matizan la importancia del alumnado, de su desarrollo personal, de la formación completa y holística tan necesaria, de utilizar diferentes expresiones y representaciones artísticas,

del hecho de escuchar música y de improvisar en las aulas de los conservatorios... En definitiva, de promover una educación constructiva, holística e interdisciplinar.

2.1.11. REAL DECRETO 1577/2006.

A pesar de la actualización legislativa, como bien se ha matizado en el punto anterior, los contenidos de las enseñanzas profesionales actuales están bajo el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, que fija los aspectos básicos del currículo. En cuanto a las enseñanzas elementales regladas, dependen de la legislación educativa de las respectivas comunidades autónomas.

Del presente Real Decreto, se destacan varios puntos que tienen relación directa con la presente tesis. En primer lugar, por lo que respecta al Capítulo I, *De la finalidad y organización de las enseñanzas profesionales de música*, por lo que respecta a los objetivos generales de estas enseñanzas, se destacan los siguientes puntos detallados en su Artículo 2, *Objetivos generales de las enseñanzas profesionales de música*:

- “a) Habituar a escuchar música y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.
- b) Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal.
- c) Analizar y valorar la calidad de la música.
- d) Conocer los valores de la música y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal.
- e) Participar en actividades de animación musical y cultural que permitan vivir la experiencia de transmitir el goce de la música.
- f) Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la música.
- g) Conocer y valorar el patrimonio musical como parte integrante del patrimonio histórico y cultural” (p. 2854).

Por lo que respecta al Artículo 3, de los *objetivos específicos* destacan en relación con la investigación:

- “f) Valorar el cuerpo y la mente para utilizar con seguridad la técnica y poder concentrarse en la audición e interpretación.
- g) Interrelacionar y aplicar los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas que componen el currículo, en las vivencias y en las experiencias propias para conseguir una interpretación artística de calidad.
- j) Cultivar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical.
- k) Interpretar, individualmente o dentro de la agrupación correspondiente, obras escritas en todos los lenguajes musicales profundizando en el conocimiento de los diferentes estilos y épocas, así como en los recursos interpretativos de cada uno de ellos.
- l) Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa” (p. 2854).

La selección de todos estos objetivos específicos junto a los objetivos generales que conforman las enseñanzas elementales y profesionales, en este caso, son el primer eslabón y el más necesario para comprender que en la normativa vigente aparecen determinados puntos para tener en cuenta en la enseñanza instrumental y, por tanto, para desarrollar de manera individual y de forma holística y completa entre el alumnado. Todos ellos, reflejan los puntos importantes de la presente tesis, pero a su vez, también reflejan lo mencionado en puntos anteriores, que a pesar de que la Ley es breve, clara y concisa, la enseñanza instrumental y su correspondiente formación musical sigue siendo, en la mayoría de los casos, tradicional y directa, como ya se ha aportado en capítulos anteriores a través de las investigaciones que se han aportado e incluso que se mencionan en los puntos siguientes relacionado con la Educación.

En definitiva y volviendo al punto legislativo, es importante mencionar que a pesar de las novedades educativas enmarcadas dentro de las nuevas legislaciones, nuestras enseñanzas quedan inmersas, aún, en la aplicación del Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Tras esta aclaración, cada Comunidad Autónoma publica sus

correspondientes Decretos y/u órdenes mediante las cuales se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales en sendos documentos diferentes.

En el caso de esta investigación, cabe citar las comunidades y sus correspondientes decretos y/u órdenes donde se ha llevado a cabo el presente estudio:

- Andalucía:

1. DECRETO 17/2009, de 20 de enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía.

· ORDEN de 24 de junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía.

2. 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.

· ORDEN de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía.

- Comunidad Valenciana:

1. 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.
2. 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.

En todos estos decretos y órdenes que se han utilizado en la presente investigación, también es importante mencionar que, además de la especialidad de saxofón, todo lo que se plantea se hace extensible a la asignatura de música de cámara, parte fundamental de la formación de cualquier músico y asignatura que comparte gran parte de la esencia legislativa e investigadora presente.

2.2. Relación música, artes y emociones.

Por lo que respecta a este capítulo del marco teórico, antes de llegar a plantear todo lo existente y relativo al trinomio de la presente investigación en la educación, se van a explicar de manera individual cada uno de los elementos del trinomio: música, artes y emociones.

En primer lugar, se aporta un breve resumen sobre las características de la música de los diferentes períodos que dejan ya entrever como la música tiene una gran vinculación con las emociones y los sentimientos como a continuación se detalla.

Seguidamente se establece la relación de la música con diferentes artes, las cuales han inspirado a diversos compositores en su trabajo de nuevo en diferentes épocas y de esta manera, se enlazará con un apartado propio sobre la relación música y emociones.

En este punto también existen teóricos, a la vez que diversos compositores (como se mencionará en el punto 2.2.7), que contradicen la relación que existe entre la música y los sentimientos. Uno de los primeros teóricos más influyentes de la música del siglo XIX, Eduard Hanslick, afianza esta teoría, además, “arremete contra la interpretación de la música en función de su impacto en el espectador” (Sacau, 2002). Otro ejemplo, C. C. Pratt, quien niega la posibilidad de toda connotación:

“La formación de estos mosaicos (sonoros) puede recibir el impulso de todo tipo de objetos e ideas, y el compositor, en su inocencia, puede creer que ha corporeizado en sonido su idea no musical. Y un buen número de oyentes todavía más inocentes pueden auto persuadirse de que comprenden las ideas del compositor. Sin embargo, ello sólo requiere el tipo más simple de experimento para demostrar la total falta de correspondencia entre la idea que el compositor puede creer que ha representado y las interpretaciones que, si se les piden, serán proporcionadas por un grupo no seleccionado de oyentes...” (Meyer, 2016, p. 274).

O incluso Henry Aiken dice que “las respuestas emocionales no necesitan dar lugar a un comportamiento manifiesto, observable” puesto que “el sentimiento emocional o afecto es más intenso precisamente en aquellos casos en que la sensación no da lugar o no adopta la forma de un comportamiento manifiesto o de una fantasía mental” (Meyer, 2016, p. 30).

A pesar de estas teorías contradictorias, se decide seguir manteniendo la esencia de esta tesis avalada por numerosos datos e investigaciones que a continuación se aportan y que además incluyen apartados del trinomio música, artes y emociones en los Medios de Comunicación de Masas (MCM) y por supuesto, en el ámbito más importante de esta indagación, la Educación.

2.2.1- Características de la música.

Para iniciar este apartado, se comentan las características de la música según el período para comprender la evolución y la relación con la presente tesis, puesto que desde tiempos ancestrales siempre ha habido una relación entre la música, las artes y las emociones.

2.2.1.1- Los orígenes de la música y la música en la Edad Media.

Para poder comprender la evolución de la música y teniendo como referencia bibliográfica los dos volúmenes de Grout y Palisca (2015), hay que remontar en el tiempo a los orígenes de la música, la cual ha sido estudiada por los musicólogos a través de las pinturas rupestres o incluso en las tallas en piedra, marfil o madera que realizaban los hombres prehistóricos en las cuevas para reflejar y dejar constancia que la música tenía un papel importante en los ritos que llevaban a cabo.

De esta manera, la música se fue aposentando y evolucionando a través de la época musical que se desarrolla entre los siglos V y XV, denominada Edad Media, destacando los géneros musicales del canto gregoriano y la música profana. En primer lugar, el canto gregoriano, junto a nuevas composiciones que surgieron en esta época, fueron utilizados en diferentes momentos de la liturgia. Su característica es que es un tipo de canto llano, simple, monódico, sin saltos: movimientos por grados conjuntos y con una música supeditada al texto. Por otro lado, la música profana, es todo lo contrario puesto que su temática no es religiosa y era interpretada tanto en palacios, castillos, ciudades y/o calles. Esta música profana fue dada a conocer en la Provenza francesa por poetas-cantantes de la nobleza en el siglo XI llamados trovadores, acompañados por los ministriles (instrumentistas) cuya temática a interpretar, en lengua Oc (occitano) eran canciones que hablaban sobre el amor cortés. Este movimiento se traslada, en primer lugar, al norte de Francia durante el siglo XII a través de los troveros quienes cantaban

en lengua Oïl (francés antiguo) y, en segundo lugar, a Alemania en el siglo XIII, donde fueron reconocidos como minnesänger, cantores del amor. Un siglo más tarde, en el XIV, al estar ligados a la burguesía y los gremios urbanos, recibieron el nombre de meistersinger. Y por supuesto, también existieron los juglares, quienes recorrían villas y ciudades con el fin de entretener a través de malabares, cantos de gestas de los héroes más importantes, como el Cid campeador, contaban historias, etc. y todo ello a cambio de algún beneficio como la obtención de monedas, algún otro servicio o alimentos.

2.2.1.2- La música en el Renacimiento.

A continuación, en el Renacimiento, los artistas e intelectuales se fijaron en el esplendor clásico de Grecia y Roma y, por tanto, la cultura se extendió con la creación de escuelas y universidades en todas las ciudades importantes.

A partir de esta época no sólo los religiosos sabían leer y escribir música; también los cortesanos aprendieron a tocar instrumentos y cantar. Surgió el movimiento llamado humanismo, con el cuál la música profana fue adquiriendo importancia gracias a que los compositores crearon piezas de mayor calidad artística y gran complejidad con temáticas satíricas, históricas, descriptivas, mitológicas, pero, sobre todo, amorosas. De todas las composiciones, la que destacó fue el madrigal, que expresaba a través de una melodía adaptada un poema de gran refinamiento.

También en esta etapa se vislumbraron los primeros antecedentes dramáticos de la ópera y las principales formas instrumentales como el *ricercare* o la *canzona*, derivada de piezas vocales, otras derivadas de formas de danzas como la *alemanda*, *courante*, etc. e incluso las formas improvisatorias como la *tocata*, *preludio*, etc. A través de estas diversas piezas se dejaron patentes según Meyer (2016) la incorporación de los intervalos microtonales y el cromatismo, elementos compositivos con una función expresiva y con una clara intención de comunicación emocional fueron muy frecuentes en la historia de la música a partir de esta época renacentista.

Los compositores más representativos y que también fueron maestros de capilla fueron Cristóbal de Morales, Tomás Luis de Victoria y Claudio Monteverdi, entre otros.

2.2.1.3- La música en el Barroco.

De nuevo, extrayendo información de Grout y Palisca (2015), con el compositor italiano Claudio Monteverdi, el más representativo de madrigales en la época Renacentista, coincidieron la cima de este género junto a su desaparición y la llegada de un nuevo estilo denominado el Barroco. Época donde se utiliza lo recargado, poco natural, teatral o artificioso, que abarca desde 1600 hasta 1750 aproximadamente. En esta etapa, los músicos continuaron con sus funciones en las capillas musicales, pero a su vez otros alcanzaron una fama internacional como cantantes, instrumentistas o incluso compositores sobre todo en relación al virtuosismo y la teatralidad. Compositores destacados fueron Henry Purcell, Antonio Vivaldi, Georg Philipp Telemann pero especialmente, Johann Sebastian Bach.

2.2.1.4- La música en el Clasicismo.

Etapa desarrollada entre 1750 y 1820 mediante la cual los artistas clásicos pretendían representar sus ideas mediante la belleza perfecta, equilibrada y natural a través de una expresividad justa. En resumen, dejaron de representar emociones exageradas como en el Barroco y evitaron las melodías recargadas o incluso los acompañamientos pesados a través de formas musicales precisas y claras.

En esta época se escribieron métodos para aprender a tocar instrumentos, además de que empezó a desarrollarse el periodismo musical y la crítica a través de la popularización de los conciertos públicos. Otro dato importante es que la música religiosa perdió el poder innovador que tuvo en épocas anteriores puesto que se reproducían las formas religiosas anteriores pero, sin embargo, sí se desarrollaron novedades en la música profana y, sobre todo, en la instrumental.

Los compositores destacados fueron Wolfgang Amadeus Mozart, Franz Schubert, Franz Joseph Haydn y los inicios de Ludwig van Beethoven ya que él fue el compositor “eslabón” entre la época Clásica y la Romántica puesto que su música, dejó de lado la claridad, el equilibrio ya que su música fue de gran apasionamiento puesto que expresa sentimientos y emociones con componentes estéticos románticos (Anchundia, 2020).

2.2.1.5- La música en el Romanticismo.

Esta etapa llegó hasta la primera década del siglo XX y surgió sobre 1810, coincidiendo con el final del Clasicismo surgió por su relación con el arte de la poesía ya que, sobre esta fecha, poetas alemanes como Goethe, Richter, Novalis... crearon un movimiento llamado “Sturm und Drang”, es decir, “Tormenta y Pasión” que buscaba, nada más y nada menos que la expresión de los sentimientos individuales por encima de los esquemas formales clásicos.

Los artistas románticos amaban lo fantástico, las leyendas, la naturaleza, lo inexpresable, lo infinito... perseguían la libertad de sus sentimientos y, además, consideraban al artista y su obra de arte como algo casi sagrado.

Al principio los músicos románticos tenían todavía latentes las formas clásicas, pero conforme avanzaron sus ideas de libertad, de la expresión máxima de sus sentimientos íntimos y personales, las formas clásicas fueron perdiendo fuerza. Buscaban saltarse las reglas, el utilizar estructuras cambiantes, dinámicas extremas, armonías extrañas y combinaciones sonoras muy atrevidas. De esta manera consiguieron no imponer límites a su imaginación.

En cuanto a los compositores destacados fueron Ludwig van Beethoven, Carl Maria von Weber, Robert Schumann, Johannes Brahms... compositores que dejaron latentes la vinculación de sus sentimientos y emociones a través de sus composiciones como bien ejemplifica Pahlen (2017). Por ejemplo, Giacomo Puccini, conocido por las sorprendentes melodías de amor en sus óperas y además por la fuerza que fluye en sus creaciones a pesar de que en su vida privada era de un carácter indeciso y blando. Él mismo pronunció: "¡Si dejo de estar enamorado, ya podéis enterrarme!" (Pahlen, 2017, p. 285).

De Robert Schumann destacan sus melodías de amor, delicadas e incluso entregadas a ensoñaciones, pero a su vez incorporando ritmos revolucionarios e incluso marciales. Fran Liszt destacó por la pasión en sus composiciones y, por otro lado, Richard Wagner por ser un compositor atrevido en su época, en las composiciones de Bedrich Smetana impera la felicidad, sentimiento que tanto necesitaba plasmar a pesar de su locura y de su enfermedad y en un lado opuesto se encuentra la música de Johannes Brahms puesto que siempre se ha calificado su música de “fría” aunque tal vez sea mejor catalogarla como con timidez frente al desvelamiento que tanto caracterizaba su forma de ser. De

hecho, llegó a confesar: “(...) Estoy sin embargo frecuentemente triste porque ya ni sé cómo componer, cómo crear” (Pahlen, 2017, p. 236).

Pero, tal vez, lo más destacable de la época romántica y en relación directa con Robert Schumann es la creación de un diario de varios compositores. Como bien dejó él escrito:

“Uno de los atractivos de nuestro diario será, la crítica de nuestra actividad artística. Por ejemplo, será necesario apuntar lo que haya sido objeto de tus estudios, lo que tú compongas, las obras nuevas que hayas escuchado y lo que piensas de ellas; y lo mismo haré yo” (Pahlen, 2017, p. 138).

2.2.1.6- La música de Vanguardias.

Dividida en dos etapas conocidas como Impresionismo y Dodecafonismo y Atonalismo. En primer lugar, el Impresionismo surgió tras la decadencia a finales del siglo XIX de la época Romántica. De este modo, en 1880 surgieron una serie de artistas, principalmente pintores, que trataron de evitar las exageraciones propias de la época anterior a través de captar sensaciones producidas por la luz, los reflejos, los brillos... en definitiva, se centraron en la mirada del espectador y trataron de emocionar a través de su capacidad para pintar la luz con cuadros de paisajes, de escenas cotidianas difuminadas, etc.

En la misma línea, los músicos impresionistas crearon atmósferas y sensaciones sugestivas a través del uso de combinaciones de timbres y de armonías nuevas. El principal compositor fue Claude Debussy (1862-1918) quien según Pahlen (2017) destacó por su música delicada, de sonoridades que parecen sueños para alejarse de la realidad creando su propio mundo basado en la felicidad a través de la música. Sus obras con títulos sugestivos más conocidas: *El mar*, *Preludio a la siesta de un fauno*, *Nocturnos*, *Sirenas* o *Nubes*. También destacó en el ámbito orquestal de esta etapa Maurice Ravel (1875-1937) quien obtuvo sonoridades mágicas y nunca antes usadas, destacando sus obras *Bolero*, *Daphnis et Chloé*, *Le tombeau de Couperin* o la *Rapsodia española*.

Mientras, en paralelo, pero en la ciudad de Viena, Arnold Schoenberg (1874-1951) compuso música más alejada de las normas de los acordes tríada y de la tonalidad. En cada obra pensó en un nuevo planteamiento hasta que llegó al denominado atonalismo

que es una forma basada en la elección libre de notas y acordes sin las funciones clásicas de tónica, dominante, etc. además de liberar las disonancias para crear melodías libres.

Su siguiente paso fue organizar esta técnica y surgió el dodecafonismo, cuyo objetivo fue utilizar los doce sonidos de una escala cromática libremente, pero sin repetir hasta que se hubieran oído todos los demás. Su técnica fue aprendida y seguida por gran cantidad de músicos. Otro gran compositor de esta etapa fue Alban Berg (1885-1935), quien según Meyer (2016) a través del neotonalismo radical pudo reflejar en sus composiciones características trágicas y que inducen a la reflexión en estrecha relación con su conmovedora y profunda vida interior. Anton Webern (1883-1945) junto a estos dos compositores crearon la *Escuela de Viena*.

2.2.2- Música y artes.

Según Fernández et al. (1999) para establecer una trayectoria histórica, la música, al ser un arte efímero que únicamente existe mientras se interpreta, precisa de una natural relación con las demás artes tales como la literatura, artes plásticas, etc.

Ejemplo de lo mencionado anteriormente sería, tratando de diferentes épocas, según mencionan Di Marco y Spadaccini (2015), los primeros intentos de traducir pictóricamente efectos musicales surgieron en las antiguas culturas de India y China, y haciendo un gran salto en el tiempo, concretamente a finales del s. XIX, Alexander Scriabin puso marcas que incluyen una proyección de luces coloradas en su partitura *Prometeo* (...) pero el que exploró la relación entre el color y el timbre juntando un color al sonido fue Wassily Kandinsky, creador de la sinestesia.

En un artículo de Blázquez (2018) se explica que, desde el Renacimiento hispano, destaca un motete directamente relacionado con programas litúrgicos en relación con la estética luctuosa en España del s. XVI: el “*Versa est in luctum*”. De forma más extensa, Medina (2003) establece una relación entre diversos compositores y la relación con las artes. De su libro se extraerán a continuación los compositores más representativos, aunque es importante remarcar que aporta información exhaustiva en este sentido.

Sobre la música del Barroco y el compositor representativo de esta etapa, Bach, menciona que “su música adquiere la seguridad de un mecanismo que impresiona al público y que hace brotar las imágenes” (Medina, 2003, p. 34). Asimismo, establece una relación entre diversas composiciones con imágenes eclesíásticas como, por ejemplo, la *Pasión según San Juan* de Alessandro Scarlatti, que tiene conexión directa con el dibujo del perfil de las vírgenes que se ven en los frescos de la época en relación con la propia escritura de los coros que contiene un color de oro pálido.

Dando un salto en el tiempo y llegando al Impresionismo, existen dos composiciones representativas de Claude Debussy. En primer lugar, una composición sensibilizadora ya que está basada en una atmósfera de sueños y, por tanto, se deduce que tiene inspiraciones visuales. Esta pieza es *Pelléas*, una ópera en cinco actos. En segundo lugar, *Le martyre de Saint Sébastien*, un drama sacro en cinco actos y que tuvo una estrecha vinculación con el pintor Bakst puesto que él se encargó de dar vida al pensamiento de este drama sacro.

Tras estos ejemplos, Reyes (2010) defiende en su artículo *La música y las artes* que un artista, ya sea músico, pintor, escritor, actor, etc. está obligado a nutrirse con las demás disciplinas artísticas (...) ya que el músico a lo largo de la historia siempre ha tenido contacto estrecho con las diversas formas de creación. Otros ejemplos son, por un lado, De Juan (2010) que plantea en su tesis doctoral el hecho de que la pintura y la música tienen propiedades sensoriales y, por supuesto, afectivas y por ello establece una relación entre Beethoven y Goya a través de su libro publicado en 2012 y, por otro lado, un discurso titulado *Las otras artes en la música de compositores académicos* donde García (2013) explica la relación existente entre música y artes desde el s. XIX hasta el 2013, concretamente, que es cuando ofreció este discurso.

Actualmente, otros proyectos interesantes que reflejan la importancia de la relación música- artes han sido publicados en la página web del conocido Project Zero de la Universidad de Harvard e incluso en España, por medio de la Fundación Botín (2014) donde aparece un artículo titulado *Artes y emociones que potencian la creatividad*. En dicho artículo se muestra la importancia de la creatividad y la educación emocional en nuestra sociedad y concretamente en el ámbito educativo por medio de las artes.

2.2.3- Música y literatura.

Este apartado, como bien se ha expuesto en las características de la música, tiene una vinculación importante desde tiempos ancestrales, justo desde la Edad Media y el Renacimiento y como bien sintetiza López (2013):

“La música ha sido la coartada de la literatura desde la Antigüedad hasta nuestros días. Incluso las dos artes confluyen en composiciones con gran significación: dramas musicales, óperas, etc. En cada movimiento estético se ha cuestionado la relación que se establece entre la música y la literatura, aportando su propio significado. En las composiciones se pueden establecer relaciones de complementariedad entre las dos artes, de intertextualidad con códigos que se entrecruzan, cada una de las artes puede ser evocada por la otra, etc.” (López, 2013, p. 121).

Además, Suñén et al. (1989) aportan que la música y la literatura “han hecho muchos trabajos juntas” y además “son una parte esencial del tesoro cultural de nuestra

civilización”. Gran ejemplo de ello es la relación entre música y poesía como bien dejó latente Hugo von Hoffmansthal escribiendo libretos para Richard Strauss.

Según Medina (2003) es importante no olvidar las palabras que Claude Debussy dejó latentes en sus críticas personales:

“... la música y la poesía son las dos únicas artes que se mueven en el espacio...”
(Medina, 2003, p. 43).

Más ejemplos en esta línea son aportados por Pahlen (2017), quien proporciona información exhaustiva de la creación musical en relación con la literatura. A continuación, se mencionan aquellos que se incluyen en el ámbito de la ópera, género cumbre de la relación de estas dos artes.

En primer lugar y correspondiente a la época romántica, destaca el compositor Ludwig van Beethoven, quien tuvo una estrecha relación con Goethe, ya que utilizó su obra poética de *Egmont* para convertirla en una de sus famosas oberturas. De hecho, fue tal su amor por las obras poéticas que confesó de su mismo puño y letra:

“Un músico es también poeta, también puede sentirse transportado a un mundo más hermoso a través de un par de ojos, a un mundo donde espíritus superiores se burlan de él y le plantean tareas hartamente difíciles” (Pahlen, 2017, p. 59).

Carl Maria von Weber, destaca en este apartado con *El cazador furtivo*, ópera en tres actos cuyo libretista, Friedrich Kind, escribió el excelente, tremendo e interesante argumento de esta obra.

En el ámbito de la literatura, se puede concretar también la relación entre música y poesía, como bien dejan entrever compositores como Robert Schumann, ya que él mismo hizo algunas de las más bellas poesías e incluso confesó “yo mismo me sentía una de ellas” (Pahlen, 2017, p. 128); Franz Liszt, quien compuso una de sus canciones más famosas con versos procedentes de *Amaranth*, poema que llegó a él tras la petición de una princesa para que le pusiera música, o Bedřich Smetana, quien además de ser un gran compositor de obras musicales de gran envergadura, también compuso poesías para su amada Kathi e incluso Tchaikovsky confiesa en una carta de febrero de 1878 que: “Las palabras convertidas en poemas ya no son solo palabras: se han convertido en música...” (Pahlen, 2017, p. 251).

2.2.4- Música y religión.

Como bien se ha ejemplificado en el primer punto de este apartado, desde los orígenes de la música hubo una relación entre la música y los ritos que se llevaron a cabo e incluso desde la Edad Media existió una vinculación entre la música y la religión a través del canto gregoriano. De hecho:

“La música estaba ligada al concepto de armonía, que, ante todo, era un concepto metafísico, que consistía en la unificación de los contrarios, lo que producía una determinada disposición de los astros y sus movimientos en el cosmos. La expresión de ese cosmos ordenado, a través de los números, en las relaciones interválicas, armónicas y de proporción rítmica, era la música” (Beitia, 2015, p. 20).

A la cita anterior, se la relaciona directamente como que estaba hecho por Dios y la consecuencia fue la existencia de una “música mundana”, producida por las esferas celestes en su rotar, y que Pitágoras podía oír; la “música humana” producida en el alma del hombre y la “música instrumental” producida por instrumentos musicales y la voz humana y ello derivó en que la música humana pretendía imitar a la música mundana para hacer posible el contacto con Dios y con la belleza.

En este ámbito, y trasladándonos a la época romántica, según Gómez (2008) el compositor más destacado fue Fran Liszt, puesto que, en los tres períodos de su vida compositiva, dentro de sus composiciones, algunas contienen connotaciones religiosas, aunque los títulos sorprendan: *La Maldición*, *La Sinfonía Fausto*, *Un suspiro...* ejemplos que están inmersos dentro de lo que este autor denomina el “pensamiento religioso lisztiano” (Gómez, 2008, p. 374). En este pensamiento reflejaba el tratamiento de la figura del diablo, la expresión de conceptos de resurrección o redención, etc. Igualmente, pero con otras connotaciones religiosas, Vicent d’Indy en su obra *El extranjero*, describe su expresión más profunda y más cristiana puesto que describe la historia de un héroe cristiano que cumple una misión en la tierra relacionada con la caridad impuesta por Dios. (Medina, 2003)

Meyer (2016) además aporta la descripción del proceso compositivo donde se deben utilizar técnicas de composición como la modalidad, polifonías, etc. y no sólo el instrumento apropiado para evocar connotaciones con creencias religiosas o incluso de piedad.

2.2.5- Música y naturaleza.

Dentro de la imaginación en la labor compositiva se encuentra la inspiración en la naturaleza. En este caso, de forma cronológica se va a aportar la relación entre la música, naturaleza y paisajes que diversos compositores dejaron latente en sus composiciones.

En primer lugar, la gran composición *Sinfonía Pastoral* de Beethoven, basada en el malentendido que se suele producir entre la naturaleza y los hombres: el fagot imita a los bueyes cuando se acercan al arroyo a abreviar apaciblemente, aparece el ruiseñor de madera, el cuco suizo... y como confiesa el propio autor, “todo es absurdamente imitativo” (Medina, 2003, p. 87), incluso “el contacto con la naturaleza lo inspira en la creación de su Sonata para piano nº 15 op. 28 *Pastoral*” (Roessler, 2017, p. 127). Y otra de sus obras más conocidas, *Appassionata*, sonata para piano n. 23, op. 57:

“(…) Empieza con la calma de la naturaleza dando señales de que se aproxima una tormenta. Describe pequeñas gotas de lluvia y los primeros truenos que se escuchan para abrir la percepción a las sensaciones de la naturaleza. (...) Beethoven describe un sentir dramático en el destello de los truenos en esta tormenta” (Anchundia, 2020, p. 35).

Varios ejemplos obtenidos por la correspondencia encontrada de la época (Pahlen, 2017), provienen de Hector Berlioz, quien confiesa que muchos pasajes de sus obras y en concreto de *Harold en Italia* y la *Sinfonía fantástica* “surgieron de mis recuerdos de la estrella, la dulce estrella azul de las montañas, que me iluminó el amanecer de mi vida” (p. 115).

Wagner, también revela su gran emoción hacia los pinzones que cantan alegres, puesto que los relaciona como “voces eternamente esperanzadas de la naturaleza.” (Pahlen, 2017, p. 199), Leos Janáček y su ópera *Katja Kabanová* con detalles musicales que se relacionan con el sol, las flores, los pájaros, la luz, etc; de nuevo, otra ópera, en este caso, cómica y titulada *Titania* de Georges Hüe, cuya música evoca paisajes sorprendentes, la noche, los ruidos de las hojas y los rayos de luna y como no, Gustav Mahler, a quien le encantaba componer sus grandes obras de dimensiones apoteósicas bajo la influencia de los lagos austríacos en el Salzkammergut o en Carintia, incluso su maravillosa *Canción de la Tierra* contiene conmovedoras e inolvidables notas que dicen textualmente “La amada tierra florece en primavera y vuelve a reverdecer, en todas

partes y eterna la luz en la lejanía... eterna... eterna... eterna... eterna...” (Pahlen, 2017, p. 302).

Y por último, el compositor más importante de la época donde se pretenden captar sensaciones producidas por la luz con cuadros de paisajes, los reflejos, brillos... dentro del Impresionismo, como bien se ha mencionado en el punto 2.2.1.6. Este compositor fue Claude Debussy y como bien mencionan la pianista histórica Marguerite Long y el filósofo Vladimir Jankélévitch, “la importancia de la naturaleza en las obras del compositor francés, así como la sensación enigmática que transmite su música” (Camarero, 2017, p. 109). Ejemplo de esta descripción son sus *Preludios* o su obra *Pelléas et Mélisande*, a través de la cual, de nuevo según Pahlen (2017) se establecen correspondencias misteriosas entre la naturaleza y la imaginación:

“(...) con el espíritu habitando en un país lejano, en un viejo castillo en una playa desconocida, junto a misteriosas fuentes que murmuran, en las que se sumerge la larga, larguísima melena rubia de un ser mágico que no pertenece a este mundo; (...) el espíritu de Debussy se encuentra en el castillo del rey Arkel, en la penumbra de alejados jardines y corazones ofuscados” (p. 304).

Seguro que actualmente, diversos compositores también deciden inspirarse en la naturaleza y símbolo de ello, es un reciente estudio de Benavides (2018) sobre el compositor de Algeciras, José María Sánchez-Verdú (1968) y su obra sinfónica para orquesta *Paisajes del placer y de la culpa* (2003). En ella, “se narra un viaje a través de unos peculiares jardines en los que la naturaleza es artificial y geométrica” (p. 235) y como dato curioso, este compositor, recurre a la música de la primera sinfonía de Gustav Mahler para traducir musicalmente esos extraños paisajes.

Por último, para afianzar la importante relación entre la música y la naturaleza, se han obtenido interesantes definiciones que dejan entrever el hecho de que la música es un arte libre, “¡un arte a la medida de los elementos, del viento, del cielo, del mar! No hay que hacer de ella un arte cerrado, escolar.” (Medina, 2003, p. 278), al igual que “la música es responsable del movimiento de aguas, del juego de curvas que describen las brisas cambiantes, ¡nada es más musical que una puesta de sol!” (Medina, 2003, p. 156). O incluso como menciona textualmente el mismo autor:

“El ruido del mar, la línea del horizonte, el viento en las hojas, el canto de un pájaro, producen en nosotros múltiples impresiones. Y de repente, sin quererlo

conscientemente, uno de esos recuerdos sale fuera de nosotros y se expresa en el lenguaje musical. Lleva en sí mismo una armonía. Por más esfuerzos que se hagan, no se puede encontrar ya nada más justo ni más sincero. Sólo así, es como un corazón destinado a la música realiza los más bellos descubrimientos” (Medina, 2003, p. 284).

2.2.6- Música y vida afectiva.

La práctica de dedicar obras o trabajos de diversas especialidades a una persona determinada en señal de gratitud, deber o incluso de admiración según Llorens (1956) es una “costumbre muy antigua que ha permanecido hasta nuestros días” (...) hecho que ha tenido su importancia “para el estudio de la historia de la música y para el conocimiento de la estética musical” (pág. 59). Ya en los siglos XVI y XVII, con los maestros polifonistas, o XVII y XVIII con los compositores instrumentales, la mayor parte de dichas composiciones contienen dedicatoria. Un gran ejemplo sería “las dedicatorias de los manuscritos musicales de la Capilla Sixtina” que se hallan en la Biblioteca Apostólica Vaticana.

Uno de los libros que más detalles aporta sobre la relación de los compositores y su vida afectiva es *Cartas de amor de músicos* de Pahlen (2017). En él se encuentran innumerables confesiones de las cuáles se aportarán las más destacadas, aunque es recomendable y curioso tener constancia de todo lo que aparece en este libro.

En primer lugar, W. A. Mozart tenía una vinculación especial con dos mujeres de una misma familia. En primer lugar, su amada y cantante Aloysia Weber, a quien le comentó de su puño y letra que la escena de *Andrómeda* está adaptada a ella y que ella se tenía que imaginar que era esa persona. Pero más adelante, su vida personal y musical recibió influencia de Konstanze, hermana de Aloysia. Con ella se casó y de hecho, debido a la inmensa felicidad que sentía con ella, se deduce que compuso gran cantidad de obras sinfónicas, de cámara e incluso obras maestras como *El rapto en el Serrallo*, *La bodas de Fígaro*, *Don Giovanni*, *La flauta mágica* e incluso el inacabado *Réquiem*.

Siguiendo con Beethoven, tiene una vinculación especial con Eleonore von Breuning y motivo de ello son las dedicciones hacia ella de varias de sus piezas. En una de ellas menciona “(...) Se trata de una pequeña evocación de aquel tiempo que pasé tantas y

tan dichosas horas en su casa; tal vez sirva para mantener viva mi memoria en usted hasta que regrese” (p. 54). Otros ejemplos del mismo compositor según Roessler (2017) fueron su Tercera Sinfonía op. 55, *Heroica*, compuesta para Napoleón, a quien admiraba, pero éste le decepcionó por no compartir sus ideales sobre la Revolución francesa y por ese motivo, “arrancó la parte superior de la primera página, con dedicatoria a Napoleón para posteriormente dedicarla a un héroe anónimo, quien lucha por ideales compartidos por el compositor” (p. 126). Otra vinculación afectiva en sus composiciones fue la admiración y el anhelo por el matrimonio bien reflejado en su ópera *Fidelio* op. 72 donde se representa el amor conyugal puro y sin infidelidades. En cuanto al amor, fueron fuente de inspiración la Condesa Giulietta Guicciardi, con quien tuvo un romance y a quien les dedicó la *Sonata Claro de Luna* op. 27, la Sonata para piano en Mi bemol Mayor op. 7 dedicada a su alumna Ana Luisa Bárbara von Keglevich y la afamada Sonata para piano, *Para Elisa*, probablemente dedicada a Teresa Malfatti, con quien Beethoven tuvo un romance, pero “debido a que la familia se opuso a un posible amor entre ellos, el resultado es que Para Elisa nunca será llamada Para Teresa”, como apunta el pianista Helge Antoni (Ferrero, 2008, p. 720)

Y por supuesto, no se deben olvidar las cartas a la desconocida "amante inmortal" a través de las cuales existe un reconocimiento ardiente de amor mutuo. De todas estas relaciones afectivas se puede entender y deducir la característica esencial de este compositor en cuanto a la relación directa entre música y sentimentalismo.

Otro gran ejemplo fue Carl Maria von Weber, quien confesó en 1814 que su trabajo estaba supeditado a la cantante Karoline Brandt. Confirmación de ello, las siguientes palabras escritas por él mismo: “¡Cuánto poder posees sobre mi ánimo y mis sentimientos! Qué feliz, qué infinitamente dichoso me siento” (Pahlen, 2007, p. 68).

Además de esta confesión, a su hijo mayor le puso el nombre de Max, protagonista de una de sus óperas más conocidas y titulada *El cazador furtivo*, e incluso el segundo papel femenino de esta ópera, Ännchen, está inspirado en su mujer. De hecho, escribió al respecto “compondré primero sus pentagramas, mientras tú te me apareces ante los ojos llenos de vida” (Pahlen, 2007, p.76).

Sobre *La sinfonía fantástica* de Héctor Berlioz, se relaciona el instrumento de percusión llamado timbal e incluso la totalidad de la composición con miss Smithson, mujer por la cual sentía un gran amor y una gran pasión.

Robert Schumann es otro de los compositores que le dedica una de sus composiciones, en este caso, *Carnaval*, a Ernestine, su novia. La relación de esta pieza con ella es muy evidente puesto que las notas La-Mi bemol-Do-Si de dicha composición en la nomenclatura alemana, significan ASCH, la ciudad natal de su compañera sentimental. En relación con la utilización de temáticas especiales a través de notas y sílabas, aunque dentro de la época del atonalismo y del dodecafonismo, también destaca la partitura original de la *Suite Lírica* de Alban Berg, ya que dos notas muestran este significado especial: la F (Fa) y la H (Si): las iniciales de la amada secreta Hann Fuchs. Además, en esta misma pieza se hallan unas palabras manuscritas "Para mi Hanna", así como un comentario de la mano de Berg sobre su composición "He incluido mucho de ti y todo lo demás concerniente a ti (para ti sola, a pesar de la dedicatoria oficial; sí, cada nota de esta obra) en esta partitura. Que sea pues un pequeño monumento a un gran amor" (Pahlen, 2017, p. 344). Otro ejemplo de este compositor, pero con respecto a un sentimiento doloroso fue la dedicación de su *Concierto para violín*, de 1935, *A la memoria de un ángel*, "cuando Manon Gropius, hija de Alma María (mujer de Gustav Mahler) fallece repentinamente a la edad de 18 años" (Heinlein, 1960, p. 16).

De Richard Wagner destaca la mujer en la cual se inspiró y que fue la fuerza motora de *Tristán e Isolda*. Esta mujer fue Mathilde Wesendonk, quien además de idealizarla como Isolda, en *La Valquiria*, añade unas letras en la partitura "G. S. M." que significan Bendita Sea Mathilde.

Otros ejemplos, las *Canciones de la novia* de Peter Cornelius, una de sus creaciones más hermosas y dedicada al amor de su vida, Bertha Jung; la *Olga-Polka* de Johann Strauss (hijo), pieza que después maduró y se convirtió en *Vals de Adele*; la *Cuarta Sinfonía* de Piotr Ilich Tchaikovsky, una de sus mejores sinfonías, dedicada a la señora Nadedja von Meck, mujer que tuvo una gran influencia en la creación del gran músico y a la que le demuestra su amor más sincero a través de sus composiciones.

La ópera de *Katja Kabanová* de Leos Janacek, dedicada a su señora Kamilla, pieza a la cuál le añadió un hermoso texto con referencias a elementos de la naturaleza y, también, su segundo cuarteto llamado *Cartas íntimas*, (*Cartas de amor* originalmente) donde se encuentran las pruebas más auténticas, intensas y profundas de su infinito amor por ella; las *Danzas Españolas* de Enrique Granados, dedicadas " a la señorita Amparo Gal", fiel compañera y madre de sus seis hijos; dos piezas de Claude Debussy dedicadas a dos

amores: *Pelléas et Mélisande* inspirada en los cabellos largos y rubios de Gaby (Gabrielle) y *Fêtes galantes*, con una dedicatoria peculiar con iniciales *A.l.p.m.*: "*A la petite mienne*", el diminutivo que Debussy emplea para dirigirse a Emma Bardac.

Sobre Johannes Brahms, gran ejemplo de cómo influye su vida afectiva en sus composiciones, tuvo períodos de altibajos compositivos que se podrían relacionar con su relación tensa con Clara Schumann en los años 1855 y 1856. Ejemplo de ello es que no creó ninguna obra importante en este período pero, sin embargo, cuando conoció a Agathe von Siebold, volvió a experimentar un entusiasta período creativo. Por último, en relación con este compositor y la influencia de su vida afectiva, improvisó sus *Cuatro canciones serias*, obra que deja entrever un mensaje de dolor y renuncia tras el fallecimiento de Clara Schumann.

Otro gran compositor al que se le puede entrever la vinculación compositiva con su familia, Alma Schindler y sus hijos, fue Gustav Mahler. De hecho, Heinlein (1960) deja patente que "el ser más próximo a Mahler haya sido Alma María, mujer extraordinaria" (p.13). Un ejemplo sería su inacabada décima sinfonía, a la que añadió las siguientes palabras: "Vivir por ti, morir por ti, Almschi" (Pahlen, 2017, p. 302).

Tras estas referencias históricas sobre la gran cantidad de repertorio musical existente con vinculaciones afectivas, en la especialidad de la presente investigación, saxofón, evidentemente, también existen diversas dedicatorias en el repertorio, tales como: *Fantaisie sur un thème original* de Jules Demersseman dedicado a "mon ami Wuille", *Adage et Arabesque* de René Berthelot dedicado a "Guy BORDIER, Professeur à l'École Nationale de Musique d'Angers", Concerto en Mi bemol de Alexander Glazounov e incluso *Konsert* de Lars-Erik Larsson dedicados a "Monsieur Sigurd M. RASCHER", *Sonata* de Bernard Heiden "for Larry Teal", *Neuf études* de Christian Lauba, que contiene nueve estudios, cada uno de ellos dedicado a una persona diferente: *Balafon* a "Joël VERSAVAUD", *Savane, Sanza y Jungle* a "Jean-Marie Londeix", *ICS* de Agustín Charles dedicada a "Israel Mira", etc.

En definitiva, se puede observar la gran influencia afectiva que han tenido los compositores a lo largo de la historia de la música, hecho que engrandece los aspectos emocionales y sentimentales de las composiciones como se seguirá desvelando en el punto siguiente.

2.2.7- Música y emociones.

Ya en el capítulo anterior, en relación con la música y la vida afectiva, se ha dejado constancia de la importancia de plasmar diversas emociones en las partituras fruto de las vivencias de los propios autores en relación a personas más o menos cercanas, pero siempre fruto de inspiración. Por tanto, en este punto y siguiendo esa estela se aportan aún datos más exhaustivos de esa práctica.

Se tiene constancia que la teoría y la práctica musical de muchas culturas distintas y de diferentes épocas puede transmitir. Desde Platón hasta los estudios más recientes sobre la estética y el significado de la música con relación a suscitar emociones, simbolismos musicales que describen acciones, carácter y emoción y que además son utilizados por muchos compositores occidentales desde la Edad Media, las alturas, tempo, ritmos y modos de las cosmologías musicales de Oriente que expresan y están ligados a emociones, testimonios de oyentes que han dejado latente la conexión de la música y las emociones; todo ello, hace indicar que la música puede comunicar significados referenciales. (Meyer, 2016, p. 24); pero también se debe plantear el hecho de que la música, como menciona Beitia (2015) en la Edad Media se trató como un conocimiento intelectual junto con las matemáticas y la astronomía. De hecho:

“La música estaba ligada al concepto de armonía, que, ante todo, era un concepto metafísico, que consistía en la unificación de los contrarios, lo que producía una determinada disposición de los astros y sus movimientos en el cosmos. La expresión de ese cosmos ordenado, a través de los números, en las relaciones interválicas, armónicas y de proporción rítmica, era la música” (Beitia, 2015, p. 20).

A la cita anterior, se la relaciona directamente, como bien se ha mencionado en el punto 2.2.4, que estaba hecho por Dios y la consecuencia fue la existencia de una “música mundana”, producida por las esferas celestes en su rotar, y que Pitágoras podía oír; la “música humana” producida en el alma del hombre y la “música instrumental” producida por instrumentos musicales y la voz humana y ello derivó en que la música humana pretendía imitar a la música mundana para hacer posible el contacto con Dios y con la belleza.

Todo ello fue una guía a todos los teóricos de la armonía en el Renacimiento, hasta el siglo XVIII, con Rameau. A él se le reprochó que la música no podía ser solo ciencia,

sino que este arte requería de gusto y sentimiento. Llegados a este punto, por su parte, Rousseau, también atribuyó a la música un origen natural, pero de un carácter totalmente distinto al de Rameau, pues, si la música imita a la naturaleza es porque ésta es sinónimo de pasión, de sentimiento y de inmediatez y, por ello, es opuesta a la razón. Diversa bibliografía enfoca e incluso narra las diferentes experiencias de diversos compositores entre su música y el aspecto sentimental-emocional. En este sentido, según Medina (2003), se encontrarán la gran variedad, a nivel sincero y sentido, de las motivaciones que han hecho nacer las obras musicales, además de la vida interior que encierran pasando por emociones y sentimientos muy contrastantes.

Pero aun así y cómo es lógico en todas las etapas musicales, suelen haber compositores que plantean algo diferente y, en este caso, dos fueron los ejemplos según el mismo autor anterior. Por un lado, Philippe Rameau planteó que se parte de la ausencia de cualquier emoción, de una música racionalizada, sin poder ser tratada al margen del intelecto, y por otro lado, Paul Dukas apostó por emociones herméticas por tal de evitar clamores inútiles.

Siguiendo con este interesante apartado y para aportar información que confirma lo anterior pero también aporta lo contrario, Meyer (2016) establece dos líneas. Por un lado, los absolutistas con Igor Stravinsky a la cabeza, quien niega a la música toda capacidad para expresar cosa alguna: un sentimiento, una actitud, un estado psicológico, un fenómeno de la naturaleza, etc.” (Meyer, 2016, p. 14) como bien reflejaron en su época Philippe Rameau y Paul Dukas, pero por otro lado se encuentran los referencialistas, donde destaca Deryck Cooke quien llega a mencionar que la música para él es un lenguaje cuya función es comunicar sentimientos y emociones e incluso llega a establecer un auténtico vocabulario de las emociones musicales. Según un estudio de Marrades (2000) este vocabulario de las emociones se planteaba de la siguiente manera: la tónica es emocionalmente neutra; la tercera mayor significa alegría, la tercera menor entendida como el descenso de la tercera mayor se puede considerar como tragedia, etc.

Sin embargo, para enfatizar en la intención pura de emocionar, de despertar emociones que es el objetivo de este apartado de la tesis, se pueden mencionar varios compositores como Bach, quien emociona a través de la curva, de los movimientos paralelos en sus composiciones. De hecho, de esta época, se tiene constancia de la creación, por los mismos compositores del Barroco, de un sistema de connotaciones para designar los

estados emocionales (Meyer, 2016, p. 264). Realmente, la utilización de los adornos en esta época, según Blanchet “son muy convenientes para agitar poderosamente el alma” (Meyer, 2016, p. 215)

Según el autor de la cita anterior, pero con respecto a un compositor del Romanticismo, Beethoven, en su *Novena Sinfonía*, dejó latente la pasión y la alegría ya que fue una gran composición, fruto de su alma, a pesar de que en su vida privada carecía de dichas emociones. En este sentido, Roessler (2017) también deja latente el hecho de que la música de Beethoven expresa el fondo de los sentimientos y para ello aporta dos ejemplos de sus composiciones: “el tercer movimiento de la Sonata para piano n. 31 op. 110 de Beethoven es un vivo ejemplo de lo anterior” (p. 122) y en “su Sonata n° 29, *Hammerklavier* op. 106, logró expresar sus sentimientos más íntimos y a la música le dio fuerza y profundidad” (p. 124).

En definitiva, la música de Beethoven, y como gran ejemplo, su sinfonía n° 3 en Mi b Mayor op. 55, *La Eroica*, está llena de todo lo que su autor quiere decir, pero a través de la música:

“Porque la música, al contrario de las demás artes, no representa las ideas o los grados de objetivación de la voluntad, sino inmediatamente la propia voluntad; así se explica también que actúe inmediatamente sobre la voluntad, es decir, sobre los sentimientos, pasiones y afectos del oyente, de tal manera que rápidamente los eleva o incluso los modifica” (Dahlhaus, 1996, citado en Gavilanes, 2020, p.3).

También dentro de la necesidad de emocionar de manera intensa, rozando incluso la pasión o la pérdida de control de las emociones se encuentran H. Berlioz con su *Sinfonía fantástica*, Chopin, con su obra más preciada *Tristán e Isolda*, R. Strauss, con su poema sinfónico *La vida de un héroe* y, por supuesto, Debussy, de quien se cita textualmente:

“Lo que me interesa es la música, la que uno hace, ¡la que se ama! Yo la amo apasionadamente. Sencillamente me esfuerzo en expresar las sensaciones y los sentimientos que experimento lo más sinceramente que puedo; ¡el resto me importa poco!” (Medina, 2003, p. 278).

Para justificar la parte emocional en las composiciones (Iniesta, 2011) cabe mencionar que existe un estudio del año 2007 en el cual varios científicos norteamericanos corroboran que la música y el cerebro están profundamente interconectados. De hecho, fue demostrable a través de la comparación y la presencia de patrones comunes entre los procesos neuronales y las melodías. Ello además derivó en un buen número de similitudes entre la forma de distribuir elementos en las composiciones musicales y en la actividad musical. Los autores declararon que “probablemente, la música es un reflejo de la mente del compositor, hecho que explicaría por qué el cerebro produce emociones que van mucho más allá de los estímulos meramente auditivos cuando percibe la música” (p. 80).

Artero (2013) incluso se atreve a establecer, mediante tablas, la relación entre las tonalidades y el sentido y personalidad. Según menciona:

“Hubo un tiempo en el que se aceptaba otorgar una cierta personalidad a cada una de las tonalidades que pueden construirse con el sistema de afinación temperada, establecido desde el Barroco hasta la ruptura que supuso la nueva Armonía que estableció Schönberg. Ese concepto de “personalidad” debió tener su apogeo en el Romanticismo, decayendo a finales del siglo XIX y principios del XX” (Artero, 2013, p. 1).

Las correspondientes tablas están divididas entre Tonalidades Mayores y Tonalidades menores entre las cuales se pueden citar, como ejemplos: Do Mayor, alegre, guerrero, completamente puro, su carácter es de inocencia y de simplicidad, Do menor, oscuro y triste, declaración de amor y a la vez lamento de un amor no correspondido, anhelos y suspiros, etc. Para afianzar el significado de las emociones junto a las tonalidades, Meyer (2016) aporta diversas características del modo menor tales como que originan sentimientos de ansiedad, o que incluso evocan “la tristeza, el sufrimiento y la angustia en particular” (p. 230). Otro ejemplo aportado por Heinlein en este mismo libro encontró que, en un muestreo al azar de unas 250 composiciones para principiantes, sólo el 7% estaban en modo menor, y de éstas casi todas tenían títulos descriptivos de algún tipo. "Es difícil -escribe- encontrar una composición en modo menor escrita para niños que no tenga un título relacionado con lo fantástico, lo misterioso, lo triste o lo tenebroso" (Meyer, 2016, p. 235).

En la misma línea que Medina, autor citado anteriormente, Pahlen (2017) ya en su introducción menciona que las cartas que presenta en su libro ayudan a comprender mejor las obras de los compositores a través de la inclusión en la vida emocional de estas extraordinarias naturalezas creativas (los compositores). En él, al igual que se ha citado anteriormente, existen innumerables correspondencias de estos compositores con sus personas más allegadas que reflejan las inquietudes emocionales que sentían a la hora de componer. De nuevo, se van a exponer las más significativas, pero es interesante tener constancia de todas las que existen a través de la lectura de este libro.

Por ejemplo, Ludwig van Beethoven, quien intentaba despertar sus sentimientos más profundos cumpliendo su misión al servicio del arte como bien le confesó a Bettina, su amiga:

“A Goethe le di mi opinión sobre lo poco que debe significar el aplauso para nosotros, y que lo que deseamos es ser escuchado con inteligencia por nuestros pares; la emoción es adecuada solo para las mujeres (discúlpeme), al hombre, la música debe provocarle fuego en el espíritu” (Pahlen, 2017, p. 59).

De este mismo autor, Anchundia (2020) comenta que su obra *Appassionata* transmite dos emociones tales como la calma y el caos, intercalando momentos de furia y tranquilidad e incluso llegando a aportar sensaciones cercanas a lo trágico, “y esta sensación de tragedia interviene en las emociones del hombre, conmoviéndolo y haciéndole ver lo bello del mundo” (p. 1).

Escritos de Carl Maria von Weber dirigidos a Karoline Brandt donde confiesa en dos cartas diferentes, en 1814 y 1815, la emoción directa que siente en relación con su trabajo ya que le emociona la acogida que tienen sus trabajos por todas partes y ello le impulsa a tener ánimos y a seguir creando e inclusive, reconoce, que posee un talento superior que el cielo le regaló (Pahlen, 2017, pp. 71-72).

La ópera *Iolanta* (1891) de Tchaikovsky según Ferrero (2008) fue una de sus últimas composiciones, trata sobre el amor y “refleja hondamente las emociones del autor, quien antes de componerla le dijo a su hermano que escribiría música que haría llorar al público” (p. 730) además de que le confiesa a Nadedja Filarétovna en 1878 que expresa este sentimiento a través de la música porque “¡Solo la música es capaz de ello!” (Pahlen, 2017, p. 251). En otra de sus sinfonías, concretamente la nº 6 en Si menor op. 74 de 1893, *Patética*, “será su testamento musical y artístico” porque “su carencia de equilibrio emocional se pone de manifiesto en esta última composición” (Ferrero, 2008,

p. 731). En este sentido, Ono (2018) aporta su propia versión personal del significado de esta sinfonía explicando cada movimiento al detalle.

Y en este ámbito emocional también destacan las obras musicales de Gustav Mahler, principalmente, aquellas derivadas de su época futura, las que reflejan que “hace tiempo que fermenta”, puesto que están plagadas de sentimientos dolorosos, desgarrados y tristes como su sexta sinfonía, llamada explícitamente *La trágica* puesto que “termina en tétrico desconsuelo” (Heinlein, 1960, p. 27).

Ya en el siglo XX, con Bela Bartók, uno de los mayores compositores de esta etapa, relaciona su capacidad de expresión con las irregularidades rítmicas de las canciones populares.

Incluso también se van a plantear los ejemplos de emociones en otras músicas, por ejemplo, en la oriental, la cual, como menciona Meyer (2016) en gran medida son improvisados y por tanto, su realización se confía a la capacidad creativa y afectiva del compositor-intérprete. La interpretación de la música del Este asiático “llama al corazón” y otro dato curioso, según menciona Iniesta (2011) sobre la muerte, según la zona geográfica, se describe de manera muy diferente. En las tribus africanas se emplea una actividad musical frenética y en Occidente, se utilizan tempos lentos y registros graves.

En definitiva, se puede observar como la música de diferentes épocas y lugares tiene una conexión directa con las emociones, elemento esencial de la presente investigación.

2.2.8- Música, artes y emociones en los medios de comunicación de masas (MCM).

En este apartado de la investigación el objetivo es destacar la importancia de la relación de la música con las artes y las emociones dentro del ámbito de los medios de comunicación de masas (MCM) y aquí, se han encontrado, grandes ejemplos de programaciones diversas, en televisión, radio y diversas plataformas, encargadas de fomentar el alcance de la cultura de una manera innovadora y en relación con el trinomio que se aporta en la presente tesis a nivel pedagógico. De esta manera, se pretende confirmar que los MCM fomentan también la curiosidad y la motivación en los espectadores entre los que se pueden y se deben encontrar el alumnado, ya que, como ya se ha mencionado en el apartado 2.1.10, Fernández (s/f) deja constancia de que el hecho de escuchar música o incluso el despertar el interés por la cultura musical, tendrá más

relación con el compromiso personal del profesor que con el sistema, puesto que los conservatorios se han creado para la instrucción musical, no para escuchar música. Y éste es otro de los motivos que se deben modificar para seguir fomentando una educación holística y completa.

2.2.8.1- Televisión.

En primer lugar, por lo que respecta al mundo de la televisión, la importancia de la música en relación con las emociones y, ante todo, con las artes: plásticas, escénicas, literarias y audiovisuales, es desarrollado de forma sublime en el programa *This is art*, perteneciente a Radio Televisión Española (RTVE) pero también a TV3 (Cataluña).

Según la sinopsis de RTVE (<https://www.rtve.es/play/videos/this-is-art/>), *This is art*, programa cultural conducido por Ramón Gener, es un nuevo programa que:

“(…) pretende, principalmente, conmovernos, emocionarnos, aunque también es un programa divulgativo, pensado para todos los públicos. Porque todos somos capaces de desear, amar, odiar, admirar, reír y llorar. A través de la belleza de las formas artísticas nos adentraremos en el engranaje de la naturaleza humanada. Todo artista utiliza el arte para explicar sus emociones. Nos vamos a servir de las emociones para explicar diversas vertientes de la historia del arte. En el transcurso de 24 capítulos de 50 minutos de duración cada uno, y mediante un lenguaje ágil y muy entretenido, recorreremos una serie de temas tan universales como el deseo, el éxtasis, el amor, la inspiración, la soledad, la locura, la fe, el miedo, la tristeza, el dolor, los celos, la esperanza o la vanidad” (RTVE, s/f).

Además, en un vídeo que aparece en la mencionada web titulada *¿Qué emociona a Ramón Gener?*, hace un resumen sobre las diferentes emociones y a qué o quienes le recuerdan. Por ejemplo, el miedo le recuerda a Sergei Prokofiev porque su primera sinfonía fue un fracaso total y sintió miedo a la composición y decidió no componer nunca. Aun así, el destino fue diferente y en el programa se explica cómo venció su miedo y cómo se convirtió en el gran compositor que fue. En cuanto a la soledad menciona a Edward Hopper, cuyos cuadros contienen personajes como perdidos en la inmensidad en diferentes lugares. En la inspiración, habla de Leonardo da Vinci junto a

Claude Monet, Velázquez, Hopper, etc. La locura la relaciona con una mujer llamada Camille Claudelle, escultora francesa, una gran artista que sufrió muchísimo primero con Auguste Rodin y después con Claude Debussy. Su figura más conocida y pequeña se llama *La ola*, donde se ven unos bañistas engullidos por una ola, la ola de la locura, la cual deja entrever todo el sufrimiento de esta artista y por último, la rebeldía, manifestada a través del rodaje de un capítulo dentro de un lugar, La Capilla Sixtina, en el cuál no se puede grabar y cuya finalidad es explicar los frescos que hay en este lugar.

Pero también gracias a TV3 (<https://www.ccma.cat/tv3/this-is-art/capitols/>) aparecen con detalle los diferentes capítulos destinados a una emoción determinada y a su relación con las diversas artes que envuelven cada una.

En el primer capítulo titulado *Emoción* resume las diferentes emociones que van a transcurrir durante toda la programación tales como la *Obsesión* (segundo capítulo), donde se exploran las obsesiones de diferentes artistas y los vínculos que se establecen entre la obsesión y la creación. Un gran ejemplo, la obsesión de Claude Monet por la luz como dejó latente en sus últimas pinturas del estanque japonés que llenó de nenúfares, la del pintor Oskar Kokoschka por Alma Mahler, viuda del compositor Gustav Mahler y todo lo que llegó a hacer en vida por esa pasión no correspondida, un paisaje rocoso donde Salvador Dalí creó una de sus obras más famosas: *El gran masturbador*, etc.; en la *Vergüenza* (tercer capítulo) menciona a Cyrano, conocido personaje de la literatura universal quien fue incapaz de declarar su amor a Roxanne por la vergüenza que le provoca su nariz, artistas como Berlioz o Bacon que se avergonzaron de sus propias creaciones, otros como Tracey Emin, que exponen su intimidad, etc.; con respecto al *Desamor* (cuarto capítulo), menciona artistas con corazones rotos para averiguar si el arte les consoló, o no. Werther, el personaje de Goethe que se quitó la vida al igual que la escritora Antonia Rivas, quien se disparó en el corazón en Notre-Dame por este sentimiento, Ludwig van Beethoven, la tormentosa relación entre Francisco Goya y la duquesa de Alba, etc.; la *Empatía* (quinto capítulo), esa emoción recurrente en el arte que ayuda a sentir lo que los demás siente tal y como dejó entrever Quasimodo, protagonista de la novela del francés Víctor Hugo, las pinturas de Giotto o Millet, el hilo invisible que existe con esta emoción a través del tiempo y que une las pinturas del Greco con Picasso, la catarsis que se suscita en el espectador a través de la ópera verista *Pagliacci*, etc.; la *Melancolía* (sexto capítulo), emoción que sentía Van Gogh, que inundaba su mente y su alma y que fue su fuente

incansable de creatividad e incluso la característica de las canciones melancólicas que pueden tener un lado positivo a diferencia del lado más cruel en la obra de Shakespeare, ya que la muerte fue su único camino para calmar el alma, etc; en la emoción del *Humor* (séptimo capítulo) destaca, como no, la novela célebre de Cervantes, *El Quijote*, porque consigue explicar el porqué de las cosas con un cambio del punto de vista del mundo que nos rodea, Haydn empleó esta emoción en su música como arma sutil contra el poder, etc.; en un lado opuesto y negativo, el *Dolor* (octavo capítulo), tema recurrente en el arte como bien ejemplificó Frida Kahlo al plasmar en su obra el dolor físico y emocional que soportó, Chopin a través de las composiciones que realizó en una celda de la cartuja de Valldemossa donde expresó su angustia vital, *El grito* de Edvard Munch, las mejores obras de Donizetti o incluso la relación entre dolor y creatividad de James Rhodes, músico y escritor, etc.; el *Odio* (noveno capítulo) latente entre los nazis que persiguieron y castigaron todas aquellas obras y artistas que se alejaban de su mora impuesta como Kandinsky o incluso la música de Mahler o Béla Bartók, etc.; la *Fe* (capítulo décimo), emoción a través de la cual diversos artistas se pusieron al servicio de Dios para plasmar este sentimiento en sus obras. La *Sagrada Familia* de Antonio Gaudí, las catedrales góticas como la de Notre-Dame de Rouen, gran ejemplo de elevación hacia la fe y hacia Dios, Kandinsky y su relación del mundo espiritual entre la música y la pintura, etc., en el *Enamoramiento* (onceavo capítulo) menciona algunas obras musicales de Benjamin Britten, el intento y repentino enamoramiento entre Romeo y Julieta, obras de Botticelli, etc.; la *Culpa* (doceavo capítulo), el caso de Brahms enamorado de Clara Schumann, esposa de su mentor, la escena de Adán y Eva retratada varias veces por varios artistas, Salvador Dalí reflejó la angustia que la culpabilidad le hacía sentir, los escritos de Sigmund Freud, etc.; *Soledad* (treceavo capítulo), emoción para encontrarse con uno mismo, como le ocurrió a Franz Schubert, diversas pinturas rupestres creadas en soledad, Joan Miró, el artista que vivió en soledad, etc.; la emoción del *Deseo* (capítulo catorceavo), utilizada en la ópera *Don Carlo* de Giuseppe Verdi, obras de pintura y escultura incluso los actuales conciertos de Lady Gaga que la convierten en objeto de deseo, etc.; el *Miedo* (quinceavo capítulo) representado por Rachmaninov, compositor que superó el pánico al fracaso gracias a la hipnosis y compuso su famoso *Concierto para piano núm. 2*, André Masson, quien creó la pintura con arena para exorcizar a los demonios que le perseguían, la creación de *Frankenstein*, las marchas fúnebres de Chopin quien tenía un miedo horrible a que lo enterraran vivo, etc., la gran *Valentía* (decimosexto capítulo), homenaje a los valientes

que son nuestros referentes y nuestra inspiración a través de artes como el héroe del libro que cuenta la guerra de Troya de la época clásica, la extraordinaria *Sinfonía Heroica*, de Ludwig van Beethoven, obra de un gran músico que se convirtió en un gran genio creador, etc.; la *Suspiciacia* (decimoséptimo capítulo) reflejada a través de los celos como los que se generaron a través de un encargo de la Scuola Grande di San Rocco y que enfrentó a dos grandes del Renacimiento: Tintoretto y Veronese en contraposición a Pablo Picasso y Henri Matisse, Edvard Munch, quien pintó obras maravillosas sobre los celos asignándoles el color verde, etc.; la *Locura* (decimooctavo capítulo) plasmada a través de los misterios de la mente y el arte desde Vincent Van Gogh hasta Salvador Dalí o incluso desde el s. XV con el Bosco. Experiencias más trágicas como la de Robert Schumann y el por qué la realidad le dolía tanto o Leopoldo María Panera, poeta que decidió ingresar en un psiquiátrico de forma voluntaria, etc.; la *Vanidad* (decimonoveno capítulo) representada a través de los retratos de algunos monarcas con diferentes poses, las magníficas esculturas que han representado a los más vanidosos, el conocido Palacio de Versalles, edificación simbólica de la vanidad de Luis XIV, la arquitectura de la Barcelona modernista, etc.; la *Rebeldía* (vigésimo capítulo) dejando latente que sin rebeldía en el arte no hay evolución en la creación donde se encuentra un gran ejemplo, Banksy, prolífico artista urbano británico, la filmación supuestamente “prohibida” de este programa en la Capilla Sixtina, etc.; la *Inspiración* (vigésimo primer capítulo) la base de toda creación artística a través de la luz, paisajes, colores e incluso del rostro de la persona amada. Teodorus Terzopoulus que cuenta la esencia del teatro, una de las obras más brillantes jamás compuesta, *La Sinfonía fantástica*, compuesta para la mujer a la que más amó Héctor Berlioz, Harriet Smithson, etc.; la *Curiosidad* (vigésimo segundo capítulo) destacando la importancia del niño que todo artista lleva en su interior y que está bien ejemplificado en las metáforas de *El principito*, de Antoine de Saint-Exupéry, Picasso, Mozart, Leonardo da Vinci, el actual fotógrafo Chema Madoz quien convierte lugares cotidianos en mágicos y fascinantes, etc.; y por último, el *Éxtasis* (vigésimo tercer capítulo), emoción a la que se llega en música con la obra *El poema del éxtasis* de Scriabin, los dioses de la locura y el vino, Dionisio y Baco, incluso los ilustres antepasados que buscaban esta sensación con sustancias estimulantes para elevarse a las alturas, etc.

De hecho, este programa ha suscitado tanto interés que incluso existe un trabajo de investigación de 2019 titulado *El documentalista researcher en un programa de*

televisión especializado. *Proceso de trabajo y gestión de fuentes en 'This is Art'* en el cuál se analiza el trabajo del documentalista siguiendo un orden cronológico según las fases de trabajo y en relación al uso de fuentes de información.

Este mismo conductor del programa, Ramón Gener, también ha sido el encargado de desarrollar el programa *This is Opera*, de nuevo encontrado en la página web de RTVE (<https://www.rtve.es/play/videos/this-is-opera/>) y resumida de la siguiente manera:

“‘This is Opera’ es un formato que aporta las claves para entender y disfrutar de las óperas más importantes de la historia. El programa acerca a ópera a todo tipo de audiencias: expertos e inexpertos descubren los secretos de cada obra a través de un tratamiento visual asombroso. De la mano de Ramón Gener, barítono y pianista, el espectador descubrirá la trama de cada historia de una manera original y cautivadora, que no le dejará indiferente y que le enganchará desde el primer minuto. El ingenio de cada compositor, la pasión de los personajes y la universalidad de cada historia harán cómplice al espectador. Las mejores historias, los mejores compositores, los mejores personajes, las mejores arias” (RTVE, s/f).

Otro programa de televisión también destacado es *Redes*, a través del cual, según menciona su página web de RTVE a través de información de Punset (2011) “Eduardo Punset y su equipo han logrado demostrar que ciencia y entretenimiento se pueden unir para que en este tercer milenio la ciencia, por fin, irrumpa en la cultura popular” o como menciona Miguélez (2019) “‘Redes’, el programa con el que Eduard Punset llevó la ciencia a nuestras casas” incluso:

“En su última temporada, la decimoséptima, Eduard Punset contó con la colaboración de su propia hija. El programa incluyó una nueva sección, 'La Mirada de Elsa', en la que Elsa Punset, filósofa y escritora, analizaba de cerca la realidad y ahondaba en las emociones humanas para que comprender mejor lo que nos rodea y lo que nos pasa por dentro” (RTVE, s/f).

En dicho archivo web de este programa, aparecen innumerables capítulos que datan desde el año 1996 hasta el 2013 y entre ellos, por lo que respecta a la relación con la presente tesis se han encontrado diversos capítulos tales como: *Música, emociones y neurociencia, El aprendizaje social y emocional: las habilidades para la vida, Aprender a gestionar las emociones, El alma está en la red del cerebro, De las inteligencias*

múltiples a la educación personalizada, Inteligencia emocional, Las emociones, El contagio de las emociones, etc. En algunos de estos innumerables capítulos aparece también la colaboración de su hija Elsa Punset.

Otro nuevo y reciente programa llamado *Tot és art* y conducido por Josep Vicent Pérez Ripoll, músico y director de orquesta de prestigio internacional, se está emitiendo actualmente en À punt (2021) cuya Sinopsis que aparece en su página web (<https://www.apuntmedia.es/programes/tot-es-art/>) dice:

“Aproximación original y desenfadada al universo cultural que nos envuelve. El programa analiza en clave de entretenimiento algunos de los movimientos artísticos más importantes de la historia. Conceptos como Renacimiento, Romanticismo o Surrealismo son llevados al presente y nuestro entorno más cercano. El objetivo es acercar al espectador no sólo las claves de esas ideas, sino también las derivadas, a menudo insospechadas, que pueden rastrearse hasta nuestros días” (À punt, 2021).

En una entrevista realizada este mismo año (El Meridiano, 2021) Josep Vicent menciona que va dirigido a todos los públicos y que es un programa:

“(…) que tiene como meta última ayudar a abrir los ojos y dar a conocer la cantidad de maravillosa creatividad que nos rodea.

Y eso, Tot és art lo hace realizando un recorrido sin límites entre disciplinas, sorprendiéndonos a través de la música, la pintura, la arquitectura, la literatura. Y lo hace descubriendo referencias que unen estas disciplinas.

El programa se mueve por toda el área geográfica valenciana y fuera, descubriendo las grandes obras de arte, obras maestras muchas de ellas. Es un recorrido por épocas y estilos buscando lo que nos une”

En definitiva, se observa a lo largo de los capítulos de estos diversos programas la importancia de la interrelación de todas las artes en cuanto al sentimiento y/o emoción que las generan y por tanto, se sigue planteando la necesidad de esta formación interdisciplinar en el alumnado que forma parte de la enseñanza musical. Entonces, ¿qué mejor que hacerlo a través de la generación de motivación y curiosidad viendo este tipo de programaciones?

2.2.8.2- Radio.

En segundo lugar, por lo que respecta al mundo de la radio y la divulgación de la música en relación a otras artes y su relación con las emociones y los sentimientos, el divulgador pionero es Radio Clásica. Ésta ofrece diversas programaciones en este sentido. Aparecen detalladas de nuevo, pero en este caso ordenadas alfabéticamente, en la página web (<https://www.rtve.es/play/radio/a-z/radio-clasica/>). A continuación, un ejemplo de ellas con su correspondiente resumen.

“- La hora azul: un viaje musical en el que la literatura es nuestra guía. Con secciones como ‘Paisajes’, ‘El teatro es romántico’, ‘Maldita literatura’, ‘Personajes en busca de música’, ‘Música junto al fuego’, etc.

- La llama: un espacio en penumbra, un acercamiento a la creatividad de otras artes y oficios a través de figuras señeras. En una nube de música, voces invitadas nos iluminan sobre pintura, teatro, fotografía, literatura, cine, diseño, ciencia, arquitectura, cómic, pensamiento, ilustración...

- Letra y música: quizá las dos escuchas más placenteras de nuestra vida sean la musical y la literaria. Por eso "Letra y música" nos propone cada semana un pequeño recorrido a partir de un concepto, asociando ambas artes de manera intimista.

- Miniaturas en el aire: somos lo que nos contamos que somos. Arte, historia, literatura, cine, poesía y por supuesto música. Con todo eso, hacemos un collage y tratamos de explicar nuestra propia existencia. ¿Qué tiene que ver un relato corto de Isaac Rosa con el piano de Paul Haslinger o la poesía de Alejandra Pizarnik con los 14 Romances de Rachmaninoff, pues mucho. Pero, para saberlo, tendrás que hacer miniaturas en el aire con nosotros. ¿Te atreves?

- Músicas con alma: Un espacio para ser y estar; para escuchar, respirar y conectarse... El alma de la música nos acompaña para culminar el día en armonía y afrontar la noche con serenidad e inspiración.

- Música y pensamiento: se reflexiona sobre los pensadores de la filosofía occidental a través de monográficos y relatos. La música ayuda a ilustrar cada tema expuesto o es su paisaje sonoro.

- Palabras pintadas: dedicado a la capacidad de la música para trascender el mensaje de la poesía, para enviar sus propios mensajes, para evocar cuadros sonoros en nuestra imaginación.
- Pequeña serenata nocturna: la música tiene el poder de alterar nuestros sentidos, tanto para excitarlos como para calmarlos. Por ello, y dado que la nocturnidad invita a la relajación, aprovecharemos para conocer obras absolutamente deliciosas y, en muchas ocasiones, desconocidas, con un único fin: acompañarles durante un cómodo viaje de una hora hasta el etéreo mundo de los sueños.
- Viaje a Ítaca: viaje a bordo de la Música con destino a otras Artes, con las que la Música puede y debe estar conectada, formando parte de ese entramado complejo que llamamos Cultura” (RTVE, s/f).

2.2.8.3- Youtube.

Este gran portal y plataforma de Internet fue creado en 2005 por Chad Hurley, Jawed Karim y Steve Chen. A través de ella se permite a sus usuarios subir y visualizar videos. En principio, la primera idea radicaba en compartir videos personales con amigos, pero sin embargo creció tanto que comenzaron a publicarse programas de televisión, videos musicales e incluso fragmentos de películas. Tal es su avance que, a día de hoy, es una plataforma a través de la cual, cantantes y compositores, han creado sus propios canales para así dar a conocer toda aquella información que pueda ser de interés.

De hecho, en la presente tesis, como se podrá observar a continuación en la parte de los resultados de los cuestionarios, es una de las plataformas más utilizadas por el alumnado y por tanto, se considera que es suficiente motivo para seguir inculcando en ellos toda la sapiencia musical posible a través de ésta.

En este sentido y en relación al trinomio que ocupa esta tesis, se ha encontrado suficiente material que guarda relación estrecha con los apartados anteriores, aunque también se van a aportar nuevos datos.

En primer lugar, Ramón Gener, conductor del programa This is Art y This is Opera, también tiene en esta plataforma diversos vídeos entre los que se encuentran *Un viaje por el arte y la música a través de las emociones*, *La flauta mágica*, *Madama Butterfly*,

etc. es decir, diversas conferencias que, incluso, resumen los programas anteriores y que siempre plantean esta línea de divulgación.

Por lo que respecta a Eduard Punset y Elsa Punset a través del programa REDES, lo mismo que Ramón Gener, tienen diversos vídeos que resumen los aspectos mencionados en el punto anterior.

Pero, además, TEDx Talks, una organización de medios estadounidense con videos influyentes de oradores expertos en temas como educación, ciencia, negocios, tecnología y creatividad con subtítulos en más de cien idiomas también contiene videos interesantes en la línea de la presente investigación. Diversos vídeos se han recopilado tras exponer la temática de la presente tesis y todos son interesantes. A continuación, se mencionan algunos correspondientes a TED en Español: *¿Por qué nos emociona la música? De Paolo Bortolameolli, Poesía, música e identidad de Jorge Drexler, La importancia de la improvisación de Juan López-Aranguren*, etc. Y por lo que respecta a TEDx Talks en inglés: *The transformative power of classical music by Benjamin Zender, 9 great composers explained in 9 emotions by Marcel Zentner, How music influences our emotions, feelings and behaviors by Amy Belfi, Music and emotion througuh time by Michael Tilson Thomas, Emotional Intelligence and Music by Maria Iturriaga, Art unites us with the universal language of emotion by Emilia Acevedo, Emotional responses to music by Hauke Egermann*, etc.

Otros videos relacionados con la neurociencia, además de los aportados por el programa REDES, son importantes en la elaboración de la presente tesis: *La neurociencia de las emociones. Marian Rojas-Estapé, psiquiatra y escritora, Neurociencia de las emociones por Rafa Guerrero*, etc.

Y por supuesto, videos explicativos de diversas piezas orquestales por el gran director de orquesta Leonard Bernstein, donde se proyecta la importancia de los sentimientos y emociones a través de la música: *¡Lo quiero! Bernstein explicar la cuarta sinfonía de Tchaikovsky de una form, Leonard Bernstein habla sobre la sinfonía número 9 de Beethoven, Bernstein – Beethoven y la Composición Musical, Bernstein discusses Beethoven*, etc.

Pero sin duda, el video detonador de la presente investigación, la que hizo reflexionar la importancia de trabajar la música junto al resto de artes, a través de las emociones y/o sentimientos y generando una formación holística y completa en la educación musical

fue el siguiente video titulado *Alike short film*, video que trata sobre “una vida ocupada, ajetreada y frenética donde Copi es el padre que intenta enseñar a su hijo Paste el camino correcto. Pero... ¿Qué es lo correcto?”

En definitiva, todos estos videos forman parte de la afirmación sobre la necesidad de investigar en la línea del trinomio planteado y sobre todo, sobre la importancia de aplicar una enseñanza holística y completa, en este caso, en la enseñanza musical.

2.2.9- Música, artes y emociones en la Educación.

Uno de los conceptos más fundamentales llegados a este punto sobre la aplicación de la música, las artes y las emociones en la Educación es conocer, en primer lugar y con detalle, la raíz etimológica de la palabra emoción, la cual proviene del verbo latino *movere* (que significa "moverse") más el prefijo "e", significando algo así como "movimiento hacia", Por tanto, de ese modo se sugiere que “en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción y en esta tendencia se pueden encontrar las artes: literatura, cine, teatro, pintura, escultura, música... esas artes generadoras de sensaciones, provocadoras de emociones” (Iniesta, 2011, p. 29). De hecho, la misma autora menciona con detalle que “neurólogos como Ledoux y Antonio Damasio afirman que todo el cerebro es emocional” (Iniesta, 2011, p. 89) y que “el razonamiento nos emociona y reflexionamos sobre la nueva emoción usando palabras e imágenes simbólicas, y así, en espiral virtuosa emocional/cognoscitiva, emoción y razón quedan articuladas en bucle (...)” (Iniesta, 2011, p. 92). Además, Belmonte (2007) añade respecto a la experiencia emocional que:

“tiene profundas interacciones con los aspectos racionales de la conducta. (...) Como señala Damasio, la toma de decisiones implica, a nivel cerebral, una rápida representación mental de la serie de posibles situaciones y de las consecuencias vinculadas a tal decisión y en ese proceso se activarían los componentes emocionales de las alternativas evaluadas, jugando éstas así un papel importante en la elección de la decisión más ventajosa” (p. 68).

Asimismo, si se centra la relación de la emoción con el resto de artes, como bien se ha anticipado en el apartado 2.2.2, De Juan (2010) confirma tras su investigación que “Hemos encontrado interacciones recíprocas entre la Música y la Pintura” (p. 347) concretando la “interacción entre ellos y el enfoque de cómo éstos provocan, a su vez,

una determinada respuesta emocional” (p. 348). Incluso si se acota al arte de la música, Lacárcel (2003) expone:

“La música considerada como arte, ciencia y lenguaje universal, es un medio de expresión sin límites que llega a lo más íntimo de cada persona. Puede transmitir diferentes estados de ánimo y emociones por medio de símbolos e imágenes aurales, que liberan la función auditiva tanto emocional como afectiva e intelectual. Escuchar y “hacer” música desarrolla la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de abstracción o análisis. No sólo cumple una función estrictamente educativa cuando hablamos de aprendizajes musicales, sino que también cumple otros fines. Nos propicia a descubrir nuestro propio mundo interior, la comunicación con “el otro” o “los otros” y la captación y apreciación del mundo que nos rodea” (pp. 221-222).

Albornoz (2009) también plasma en un ensayo la importancia de que la música incentive la exploración emocional con auto-conocimiento para desarrollar estrategias significativas ya que los pensamientos emocionales son indicadores del nivel de implicación del alumnado en las diversas tareas y actividades propuestas en el aula. De hecho, el aprendizaje significativo “es una experiencia cognitiva y emocional. La integración constructiva de pensar, hacer y sentir constituye el eje fundamental del engrandecimiento humano” (Luisa, 2015). Y dentro de las acciones de pensar, hacer y sentir se encuentra, en segundo lugar, la palabra arte que significa, según la Real Academia Española (s/f): “Capacidad o habilidad para hacer algo. Manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros” La raíz etimológica de la palabra arte procede del latín *ars* y es equivalente al término griego *téchne* o *tekné* (técnica).

Igualmente, cabe mencionar que en la indagación de las nuevas estrategias didácticas que puedan corroborar la aplicación de las artes y las emociones en la enseñanza, la neurodidáctica y el pensamiento visible son dos grandes enfoques psicopedagógicos importantes para comprender la elaboración de la presente tesis. Por lo que respecta a la neurodidáctica (Equipo pedagógico de Campus Educación, 2020) “es el enfoque psicopedagógico basado en el funcionamiento cerebral para adecuar la acción didáctica de la forma más adecuada a cada individuo” y según Paniagua (2013) la neurodidáctica debe tener el propósito de promover un mayor desarrollo cerebral o mayor aprendizaje a

través de estrategias didácticas y metodológicas más competentes. En este sentido, Torres (2016) deja latente que a través de un estudio llevado a cabo por un equipo de investigadores de Massachusetts Institute of Technology (MIT), en Boston, certificaron que un modelo pedagógico basado en un alumno como receptor pasivo, no funciona. Por tanto, “El cerebro necesita emocionarse para aprender” y la neurodidáctica es la corriente actual que quiere transformar el modelo educativo ya que observan el comportamiento del alumnado a través de máquinas de neuroimagen para poder observar la actividad cerebral en las diferentes tareas. En otro artículo de la misma autora donde entrevista a Francisco Mora, doctor en Medicina, dice literalmente y de forma crítica que: “La educación tampoco ha cambiado en los últimos 200 años y ya disponemos de algunas evidencias que hacen urgente esa transformación. Hay que rediseñar la forma de enseñar” (Torres, 2017).

Ahora, por lo que respecta al pensamiento visible, metodología que nace en Project Zero de Harvard con autores como David Perkins, Ron Ritchhart o Shari Tishman, se trata de la representación observable que apoya el desarrollo del pensamiento y sus movimientos para profundizar en las ideas, preguntas, razones o reflexiones del alumnado, tanto de forma individual como en grupo a través de rutinas del pensamiento que ayuden a fomentar la sapiencia en este sentido. Sanglier (2021) confirma también que “El pensamiento visible trata de la representación observable que apoya el desarrollo del pensamiento y sus movimientos para generar, clasificar o profundizar en las ideas, preguntas, razones o reflexiones de un individuo o grupo”. Aunque, como menciona Giráldez (2019) en una entrevista realizada a Ruth Pinedo González:

“Enseñar a pensar no es una tarea fácil, y requiere una adecuada formación del profesorado. Creo que los docentes saben más de este tema de lo que ellos creen, y considero que es necesario apoyarles y acompañarles en cualquier proceso de innovación o cambio que quieran incluir en sus aulas. La innovación educativa será una realidad si hay formación conectada con la práctica docente”

En este sentido, como bien se acaba de indicar, dentro del ámbito de la educación y la pedagogía de niveles de infantil, primaria, secundaria, existen innumerables investigaciones que aplican el denominado “pensamiento visible” para mejorar la interpretación, y en este caso, un ejemplo de ellos, con la flauta dulce (Sanz et al., 2021) se consigue que el alumnado incremente su capacidad crítica, analítica y creativa además de la autonomía, la participación activa y una mejor comprensión del proceso de

aprendizaje. En ese sentido y por lo que respecta a la formación musical en Conservatorios, Familiar (2018) realizó un trabajo de fin de grado sobre la obra *Six etudes pour hautbois solo* (1997), a través de la cuál plantea una investigación sobre la relación musical, emocional y pictórica a través de dicha composición y sus respectivos movimientos, los cuáles están basados en seis obras de pintura de distintos autores impresionistas. De hecho, el mismo autor de esta composición menciona respecto al hecho de la necesidad de conseguir una buena interpretación: “Las mejores versiones son las que combinan el respeto al texto y la iniciativa, la imaginación musical, la intuición, la libertad...” (Familiar, 2018, p. 66). En esta misma línea, en la especialidad de la presente investigación, saxofón, también existe repertorio que interrelaciona la música con el arte en diversas obras, que a continuación se mencionan, a modo de ejemplo: *The three Dancers* de Manuel Más, donde el primer movimiento, *Dancers*, está basado en un cuadro de Pablo Picasso, *Summertime* (segundo movimiento) está basado en un cuadro de Jackson Pollock y *Walpurgisnacht* (tercer movimiento) sobre un cuadro de Paul Klee, *El grito* de SMCantó, basado en el cuadro de Edvard Munch, *Peine del Viento* de Belén Gómez Martín basada en tres esculturas situadas en el paseo de San Sebastián de Eduardo Chillida y *Tríptic d’estudi* de Rubén Penadés Silvestre basado en el cuadro de *El jardín de las delicias* de El Bosco. Y, como no, la incorporación del saxofón en la obra orquestal *Cuadros de una exposición* de Modest Mussorgsky.

Volviendo a la parte reflexiva de este apartado, dentro de la transformación también es necesaria la motivación, el despertar la curiosidad, trabajar las emociones porque se sustentan los procesos de aprendizaje y de memoria. Una memoria emotiva, tan necesaria que ya publicó Barbacci (1965) en su libro *Educación de la memoria musical* como bien menciona Gran Pausa (2017). En él, cita las diferentes memorias musicales entre las que se encuentra la memoria emotiva, muy importante ya que recientes estudios han demostrado que la emoción es esencial en la memorización y más aún cuando en música se debe apelar a distintas emociones durante nuestra interpretación.

Otro estudio interesante centrado en enseñar la emoción y la creatividad a través de las artes (Maliakkal et al., 2016) matiza la importancia de la capacidad de la empatía para comprender y compartir los sentimientos. Para llevar a cabo este estudio se produce una colaboración entre el Centro de Inteligencia Emocional de Yale y la Fundación Botín en Santander para dejar bien latente que las artes en conexión con la reflexión, son una

herramienta poderosa en la enseñanza de las habilidades emocionales. Miu et al. (2016) confirman también que los participantes de su investigación en relación a la educación a través de las artes, aumentaron sus respuestas emocionales y Reyes (2010) ratifica de una manera más genérica que el músico a lo largo de la historia siempre se ha rodeado de artistas de diferentes disciplinas artísticas y de esa manera puede crear su estilo y sonido propio puesto que la inspiración tiene innumerables fuentes. O incluso Pahlen (2017) dice también textualmente en otra cita:

“Como en la ópera se hace música, un músico tiene pleno derecho, incluso el deber, de inquietarse. Sería necesario, en fin, hacer música de una manera ingente y no mantener al público en una apatía deliberadamente buscada. Por desgracia, algunos artistas son responsables de este abandono” (Pahlen, 2017, p. 101).

En este sentido también es interesante aportar una cita de Meyer (2016) con respecto a un comentario de Bach, como pionero que fue en su época: "Un músico no puede conmover a otros si no está él también conmovido (...) Los gestos feos son, desde luego, inapropiados y nocivos; pero las expresiones adecuadas ayudan al oyente a entender nuestro significado" (Meyer, 2016, p. 95)

En relación con las citas anteriores, Iniesta (2011) es la que planteó ya hace diez años, teniendo en cuenta la realización de esta tesis, la importancia de crear una escuela de miedo escénico, pero en la presente investigación se pretende que, sin la necesidad de llegar a generar esa escuela, los conceptos que se establecen en ella sean trabajados en las clases instrumentales de Conservatorio, puesto que se trata de educar en el cómo, llegando a relaciones interdisciplinarias y no sólo educar en el qué. Para ello el profesorado debe facilitar diferentes estrategias sobre cómo hacerlo, educando intelectual y emocionalmente, más allá de la partitura (Iniesta, 2011, p. 178). Es decir, que se deben derribar las barreras tradicionales y pensar que la educación es la fuerza, el cambio para un buen futuro. Además, en nuestra enseñanza instrumental no se debe olvidar la importancia de la relación con el público cuyos objetivos fundamentales son comunicar y por ende, provocar emociones a través de la interpretación de un músico con seguridad, con templanza, con dominio, etc. Y para ello, esta misma autora reclama un cambio del pensamiento en los docentes de nuestros conservatorios "en el que se considera que la música se basta a sí misma para ser enseñada, desdeñando el papel de

las estrategias pedagógicas y acreditándolas sólo para otros ámbitos de estudio" (Iniesta, 2011, p. 143).

Y como esos cambios a nivel de enseñanza oficial parece que no se producen, se encuentran dos grandes autores como Guillermo Dalia y Fermín Galduf, quienes poseen diversa bibliografía, tanto en común como en solitario, sobre la importancia de la preparación de un músico en todo su progreso y en base a la experiencia de tratar a músicos con diferentes "patologías mentales". Ellos mismos mencionan en uno de sus libros más recientes (Galduf y Dalia, 2020):

“La carrera musical requiere de un esfuerzo mental fuera de lo habitual. Las personas de la calle no imaginan las capacidades mentales que requiere una persona para conseguir realizar una carrera musical. Disciplina, resiliencia, autorregulación, compromiso son algunas de ellas. En la formación del músico se hace mucho hincapié en la preparación técnica de un músico de cara a un concierto, audición, etc. pero muy poco o nada de la parte mental”

Pero pese a lo comentado anteriormente y sobre todo por lo que respecta a la necesidad de la innovación en la educación, también existen datos que confirman que, a pesar de esa fatalidad, el sistema no propicia esa evolución. Varios ejemplos se mencionan a continuación:

Por ejemplo, Robinson (2016) reflexiona sobre la educación reglada constituida por tres elementos esenciales: plan de estudios, enseñanza y evaluación. En este sentido, muchos países como Inglaterra, Francia, Alemania, China, etc. tienen pautas estrictas, pero otros como Finlandia, Escocia, EEUU y Singapur tienen marcos más flexibles. Esto significa, a grosso modo y muy a nuestro pesar, que en casi todos los sistemas se da menos valor a las disciplinas prácticas como el arte, teatro, danza, música, dibujo, educación física, etc. llegando incluso a que estas disciplinas sean no esenciales y por tanto, han quedado reducidas a una enseñanza mínima. Por tanto, en la enseñanza:

“El movimiento de normalización prefiere la instrucción directa de información objetiva y de competencias (...) y se muestra escéptica con la creatividad, la expresión personal y las formas de trabajo no verbales y no matemáticas, así como el aprendizaje a través de la exploración y el juego imaginativo (...)” (p. 42).

De hecho, son indicios de que esta normalización fracasa en su planteamiento y se necesita un cambio urgente basado en el planteamiento de que las personas somos diferentes, no somos todos iguales y, por ende, las capacidades y la forma de ser tampoco y esto es fundamental para entender por qué fracasa el sistema actualmente y para saber cómo cambiarlo. No se debe olvidar tampoco que la educación cambia y se adapta a medida que las nuevas tecnologías y los valores interactúan y por ello, la mayor reflexión es que: “El mejor lugar para empezar a reflexionar sobre cómo cambiar el modelo de enseñanza es precisamente el que usted ocupa en el sistema” (Robinson, 2016, p. 105). Y este fue, nada más y nada menos, el principio que hizo posible el éxito del proyecto *Artes en las escuelas* que dirigió Ken Robinson en Reino Unido.

En la misma línea de este autor y el mismo año, Diario de Navarra (2017), menciona en su artículo la preocupación de Alfonso Da Silva ante el descenso de las horas de educación artística inmersa dentro de la legislación educativa LOMCE (en su determinado momento y extrapolable a la LOMLOE). Según este autor, este descenso de horas lectivas de esta especialidad:

“Puede producir “analfabetos visuales” e influir, desde un punto de vista negativo, en la creatividad de los alumnos (...) ya que a través de la educación artística pueden ser capaces de expresar sus ideas, sus sentimientos y transmitir reflexiones a través de la imagen” (Diario de Navarra, 2017).

Otro autor, Bisquerra (2017) describe como la música tiene un gran poder para activar emociones que conviene aprovechar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los estudios sobre música y emoción, así como el análisis de la dimensión emocional han estado prácticamente ausentes de la educación. Escuchar música es una forma de conciencia emocional y también de regulación emocional; ambas son competencias emocionales que constituyen el objetivo de la educación emocional. En este texto se llama la atención sobre la importancia de la música en la educación emocional.

En cuanto a las ideas visuales, en su propio libro Roldán y Marín (2017), dicen que “la investigación educativa está enviando claras señales acerca de la necesidad de tratar los datos visuales de nuevas formas” (p. 218) pero de nuevo, a pesar de esa posible dirección, Whiston (2017) dice:

“Décadas después de que el Proyecto Zero de Howard Gardner documentase las diversas formas de pensamiento y de inteligencia –la visual entre ellas- las escuelas estadounidenses todavía hacen poco para ser útiles y para desarrollar pensadores visuales. Pocas clases de arte en la escuela primaria y secundaria, si es que han logrado sobrevivir a los recortes presupuestarios, consideran aún lo visual como un modo de razonamiento” (pp. 128-129).

Pero a pesar de esos obstáculos, *¿Por qué hay que educar en arte y cultura?* (Art Madrid, 2019). Puesto que la Unesco, Organización que incentiva a diseñar programas educativos que incluyan las artes y la cultura, ha señalado la importancia del dominio de ambas opciones para el desarrollo de las personas y para fomentar la creatividad y la imaginación puesto que “se ha observado que entre los factores extra-musicales que interfieren potencialmente en la ejecución pública se encuentra la personalidad del músico” (Iniesta, 2011, p. 13).

Incluso Irwin et al. (2017), consideran que investigar en educación basada en Artes, “es una forma de indagación que enriquece nuestra comprensión de las actividades humanas a través de medios artísticos” (p. 134) e incluso le pone el nombre de “a/r/t/ografía, una forma de investigación basada en la práctica, estrechamente relacionada con las artes y la educación” (Irwin 2013, p. 106) y “ocupa un espacio intelectual e imaginativo en el ámbito de la investigación” (Irwin, 2013, p. 144).

De hecho y ya más concretamente, en base al trinomio música, artes y emociones en el ámbito de la enseñanza instrumental se ha encontrado un libro titulado *Improvisations-Kalender* de Will Offermans (2009), por medio del cual se puede practicar la improvisación con imágenes dibujadas y que corresponden a cada clase lectiva de un curso escolar y, *META Class Band*, creado por David Rivas Domínguez, Eduardo Sánchez-Escribano García de la Rosa y José Luis Rodríguez Ortuno (2021). Un nuevo método destinado a asignaturas instrumentales de conservatorios y escuelas de música y de centros de educación primaria y secundaria que quieran profundizar en la práctica y conocimiento de la enseñanza colectiva de viento y percusión a través de los conceptos de Música, Emociones, Técnica y Arte (META).

En definitiva, y recordando lo mencionado anteriormente y los apartados del capítulo dos de la presente investigación, por lo que respecta a la parte legislativa y dónde se han analizado los diferentes elementos tan necesarios en la educación actual,

lo más importante es que ésta se transforme a cada instante, conforme lo hace el mundo y desde el lugar donde nos encontramos en la enseñanza, pero, a ser posible, con el aval de la educación que pueda defender la importancia de la creatividad, del trabajo emocional y de las artes en las aulas. Si se aúna el trinomio esencial de este proyecto en la enseñanza instrumental, se puede conseguir una formación holística e interdisciplinar tanto a nivel musical, como emocional y artístico. En este sentido Ortiz (2012) menciona que las diferentes materias tienen unos objetivos, pero la esencia de lo que se quiere lograr es conseguir un conocimiento mutuo y global.

Por ende, la música es esencial en nuestra formación a nivel técnico, expresivo y auditivo, la Inteligencia Emocional debe ser un elemento fundamental en la enseñanza y finalmente, las artes deben propiciar cultura en el alumnado además de mayor inspiración y mejor comprensión, se debe conseguir que nuestro alumnado genere su autoconfianza ante el objetivo de interpretar en los escenarios. Entonces, se debe conseguir que la enseñanza instrumental también evolucione en este sentido.

Y tal vez, llegados a este punto y como gran reflexión, el proponer un sistema homólogo al conocido Sistema Stanislavski, podría ser interesante. De hecho, Howard Gardner nos recuerda la importancia del arte escénico de este autor, Konstantín Stanislavski, quien recalca el papel esencial de las emociones en la interpretación del actor e incluso también se puede emplear en estudiantes y profesionales de ópera.

Él se encargó de crear un sistema de aprendizaje e incluso de entrenamiento para, simple y llanamente, despertar la imaginación en el actor. Algunos de los principios de este Sistema son:

“Concentración”, que es enfocarse y actuar desde el personaje en lo físico, emocional e intelectual; “Sentido de verdad”, eliminando lo artificial de lo orgánico o natural; las “Circunstancias dadas” en la veracidad de un libreto; la “Relajación” que abre la puerta a la creatividad; “Trabajar con los sentidos”, que forma parte de la memoria sensorial al momento de actuar; “Comunicación y contacto”, la conexión del elenco para lograr una improvisación creíble; “Unidades y objetivos”, dedicado a los roles y misiones que debe de cumplir una puesta en escena; “Estado mental creativo”, integración, soluciones imaginativas y espontaneidad escénica basada en la autenticidad del personaje-actor; “Trabajar con el texto del libreto”, entender y dar sentido al mensaje político,

social o artístico de la narrativa; así como la “Lógica y credibilidad” que le dan integridad a una obra de teatro” (Análisis a Fondo Diario, 2018).

Por tanto, se observa que tiene una estrecha relación con los elementos que se plantean en esta tesis en relación con la música, las artes y las emociones. Y, además, en la línea de lo que se acaba de plantear existe una cita textual de Alfred Cortot y que aparece en Iniesta (2011) que enfatiza lo expuesto:

“Sin cesar y sin reposo deben ustedes aportarle un alma ardiente y los recursos de toda su imaginación y todo su amor. De esta comprensión, nacerá tal vez, ese estremecimiento interior que hace presentir la proximidad de la verdad artística” (p. 139).

En definitiva, como bien resumió Small (1989) la música no debería limitarse a un simple proceso de escucha por parte del público sino que tiene que llegar a ser parte integrante de la vida cotidiana de toda la gente de un mismo auditorio y para ello, es esencial que todo lo anteriormente expuesto y argumentado se reflexione y se lleve a cabo a través de la enseñanza prevaleciendo, como bien indica Toro (2015), que la educación debe ser con corazón puesto que ésta no está reñida con la razón, sino que la contiene y trasciende.

2.3. La Inteligencia Emocional (IE) y la Educación Emocional en la Enseñanza Musical. Como se ha planteado en la parte legislativa del presente trabajo, en las últimas leyes educativas, como la LOMLOE, se plantea la importancia de que el alumnado es el centro de la educación, la razón de ser y la necesidad de fomentar la creatividad, la capacidad de comunicar, el pensamiento crítico, etc. y uno de los elementos más esenciales para desarrollar lo anteriormente mencionado es la aplicación de la Inteligencia Emocional, de educar emocionalmente en la enseñanza musical.

Nada más y nada menos que Gardner (1983) expresó en su libro *Inteligencias Múltiples* la posibilidad de educar las emociones a través de su conocimiento, unos años más adelante, Goleman (1995), ya al comienzo de su libro *Inteligencia Emocional* decía que las emociones son impulsos que nos llevan a actuar e incluso en otro de sus libros *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos* (2016), plantea estrategias para el desarrollo de la IE a través del coaching, la mejora a través de métodos como la

concentración o la relajación fisiológica puesto que todo lo que relaje es útil y permite un mejor autodomínio. Esta correspondiente Inteligencia Emocional ha ido evolucionando como se puede demostrar a través de grandes investigaciones tanto a nivel científico como teórico práctico: *Project Zero* de la Universidad de Harvard, mencionado en el apartado anterior, enfocado para la educación infantil, primaria y/o secundaria, mientras que aquí en España se puede entender la aplicación y la evolución de la Educación Emocional por medio de un orden cronológico a nivel legislativo-educativo a través de los objetivos correspondientes en las Leyes educativas más recientes como inicialmente se ha expuesto. Y también en este ámbito y en nuestro país, uno de los grandes investigadores y referentes a nivel de educación infantil es César Bona puesto que resume en uno de sus libros (2016) que “todo educador debe adaptarse al motor imparible y entusiasmado de un niño” y en otro libro del mismo autor y misma fecha menciona “No olvidemos que los niños no son los adultos del mañana, son los habitantes del presente”. Además, también plantea una serie de hechos a tener en cuenta para que la educación emocional sea una realidad. Por ejemplo: “Los alumnos y las alumnas necesitan tiempos en los centros educativos para reflexionar y debatir sobre amor, emociones, deseos, para revisar las imágenes estereotipadas de lo que debe ser el amor, las relaciones o el valor que tiene cada persona en sí misma” (Bona, 2018, p. 99). En otro apartado menciona incluso la relación tan especial entre la música y las emociones: “Hay una parte de gestión emocional muy importante porque la música ayuda a expresar emociones y más aún cuando los niños tienen situaciones de estrés temprano” (Bona, 2018, p. 181). Pero en este camino, es esencial la formación del profesorado en este sentido y por este mismo motivo Bueno et al. (2005) mencionan:

“(…) Si el profesorado ha de ser experto facilitador del aprendizaje, las competencias socioafectivas tendrán que jugar un papel importante en este nuevo contexto, enseñando a los alumnos a conocer sus sentimientos y la manera de manejarlos. Al mismo tiempo, también será preciso desarrollar la capacidad de enfrentarse positivamente a las dificultades. Y ha de serlo entre otras razones porque esta es, sin duda, una de nuestras asignaturas pendientes” (p. 186).

La parte positiva y a tener muy en cuenta de todo lo concerniente a la importancia de la formación del profesorado, principalmente, de Conservatorios, es que existe una tesis doctoral titulada *PIEC: Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los Conservatorios de música* (López, 2015) cuyo principal objetivo es contribuir a la

mejora de los procesos de la enseñanza-aprendizaje en nuestro ámbito, pero a través de la formación del profesorado en este sentido ya que existe un desconocimiento sobre la Inteligencia Emocional en nuestras especialidades instrumentales y, por tanto, como es lógico (aunque no debería ser así), las metodologías empleadas no favorecen el desarrollo de la IE en el aula. Lo más importante de dicha investigación es que tras el estudio realizado en una muestra de profesores de Conservatorios las metodologías incluyen un cambio ya que aumenta la empatía, la capacidad de resolución de problemas y de relación y sobre todo, la conciencia y el control emocional.

De hecho, en este sentido de conciencia y control emocional, de nuevo, Iniesta (2011), considera que “la gestión de las emociones puede servir para afrontar los miedos escénicos que puedan derivar de la práctica musical” (p. 141) e incluso se sincera con el ámbito de la educación musical en este caso, mencionando que el aprendizaje debe tener en cuenta el tratamiento de las emociones y no sólo aquello que desarrolle el intelecto puesto que la educación en el s. XXI no se basa solamente en los conocimientos sino en la integración de la educación emocional en las aulas:

“Los centros educativos que se preocupan en formar en competencias emocionales, mejoran el clima del aula y de centro, mejoran la satisfacción del profesorado y las familias, aumentan la motivación tanto del profesorado como del alumnado, y como consecuencia de todo ello se observa una mejora en el rendimiento académico” (Iniesta, 2011, p. 177).

Pero además, a pesar de la anterior afirmación, menciona que “en los conservatorios profesionales y a través de sus programas de estudios, no se inserta el desarrollo de las capacidades de la IE” (Iniesta, 2011, p. 206) a pesar de que “un aprendizaje en la autogestión de las emociones y del líder potencial que llevamos dentro permitirá generar una meta sobre la idea emocional que se tenga sobre la actuación” (Iniesta, 2011, p. 23) algo tan necesario en el mundo interpretativo musical y de nuevo, cito textualmente:

“El verdadero problema es la falta de una educación emocional desde edades tempranas y en ámbitos como la escuela y la familia, en otras palabras, no se nos enseña a pensar en nuestras emociones, a gestionarlas debidamente ni, por tanto, a generar un auto-concepto positivo de nosotros mismos” (Iniesta, 2011, p. 93).

2.4. Enseñanza interdisciplinar y holística en la Educación Musical. Enseñanza constructivista.

Uno de los primeros datos curiosos (Pozo y Torrado, 2006) analiza la forma en que diferentes profesores de Conservatorios profesionales, de la especialidad de cuerda, conciben el aprendizaje del alumnado. De dichas prácticas docentes, las tres teorías identificadas en este estudio son: directa, interpretativa y constructiva. Del test realizado a varios profesores finalmente se seleccionaron a cinco profesores para hacer un análisis de casos. En ellas se pudo observar un claro desfase entre las respuestas al cuestionario y su práctica docente. Solamente un profesor, coincidió entre sus respuestas al cuestionario y el estudio de casos, confirmando su clara aplicación de la enseñanza constructivista con un 95% de respuestas en este sentido, sólo un 5% de la teoría interpretativa y por supuesto, la confirmación con la experiencia visual.

De este estudio también surge una tabla en la cual se resumen las principales diferencias en la forma de organizar las sesiones de enseñanza desde las tres teorías implícitas:

Tabla 4

Principales diferencias en las formas de organizar las sesiones de enseñanza desde las tres teorías implícitas

	Teoría directa	Teoría interpretativa	Teoría constructiva
Definición de objetivos y contenidos	Transmisión de información. Monólogo.	Transmisión de información. Diálogo aparente.	Evaluación de conocimientos y modificación de éstos. Verdadero diálogo.
Actividades de aprendizaje	Las decisiones las toma el profesor	Las decisiones las toma el profesor.	Las decisiones las toma el aprendiz.
Evaluación	Se evalúa el resultado.	Se evalúan las acciones o procesos externos que pueden hacer variar los resultados.	Se evalúan las decisiones tomadas por el aprendiz. Los procesos mentales que guían las acciones que pueden variar los resultados.

Nota. Datos tomados de Pozo y Torrado, p. 196 (2006)

Hecho el análisis y las ideas básicas de dicha investigación, como bien dicen ambos autores, muchas veces no dicen lo que hacen ¿o tal vez sea que no hacen lo que dicen? (Pozo y Torrado, 2006, p. 197); pero realmente, no consideran que los resultados de este

estudio hayan sido un fracaso metodológico de la investigación, sino que se deja entrever la necesidad de evolucionar en el cambio educativo que se desea, de transformar el típico discurso en nuevas prácticas educativas en nuestras aulas.

Por tanto, se acaba de observar con datos relevantes como la enseñanza de la interpretación musical en conservatorios y escuelas de música está sometida en un complejo proceso de transformación y reforma, con frecuencia, contradictorio, por el mero hecho del ámbito tan conservador que impera en los conservatorios de música. Desde la aplicación de la LOGSE (1990) ha habido un interés por cambiar la enseñanza incorporando la teoría constructivista en el aprendizaje y la enseñanza de la música principalmente apoyado en la innovación y la investigación. De hecho, con el nacimiento de la psicología cognitiva en la segunda mitad del s. XX, varias investigaciones emergieron, tales como: Aprender a comunicar emociones mediante la música (Juslin y Laukka, 2000), La interpretación musical, que les hace buscar una identidad propia como instrumentistas, potenciando de este modo su creatividad (Hallam, 1995), etc. (Pozo et al., 2008, p. 6) o incluso aquellas que vaticinan un impulso al cambio en las prácticas educativas incluyendo la integración de la innovación, la formación docente a través del trabajo interdisciplinar y la investigación, pero ya en 2008, estos autores no vieron viable ni posible ese cambio, “porque los conservatorios, haciendo honor a su nombre, tienden a preservar formas de enseñar y aprender que posiblemente respondan a otros tiempos y a otras metas” (p.6).

Incluso en años cercanos, Iniesta (2011) también plantea que un intérprete no es un autómatas musical sino un creador de la partitura correspondiente, quién a través de su sensibilidad e imaginación revive las diversas ideas de la partitura musical y para ello es necesario fomentar determinadas exigencias tales como: “autoconocimiento, autonomía, pensamiento analítico, creativo, práctico y reflexivo, creatividad, autoestima, etc.” (p. 207).

Es decir, se observa que, por parte de diversos autores, ya esperaban alentar los posibles cambios dentro de las aulas. Es más, años más tarde, López-Íñiguez y Pozo (2014a, 2014b y 2016), trataron de volver a dar la importancia de la enseñanza constructivista en el ámbito musical puesto que según estos investigadores:

“Los estudiantes de profesores constructivos tienen más completa y profunda comprensión de la música. Seleccionan más elementos para un mejor

aprendizaje que los de maestros tradicionales. La concepción de la enseñanza también influye en la forma en que los niños de 8 y 12 años aprenden música” (López y Pozo, 2014b, p. 311).

Es más, fortalecen la visión de la teoría constructivista puesto que se ven los errores como oportunidades de aprendizaje y el alumnado decide qué y cómo estudiar dentro de su progreso. Por supuesto, se deduce que esta teoría aplicada en la enseñanza instrumental produce sentimientos positivos, efectos más agradables en profesorado y alumnado, pero como bien se matiza en uno de los artículos (2014a):

“Los profesores más constructivistas podrían sufrir agotamientos, sentirse desmotivados en su trabajo y, finalmente, ceder a pedagogías centradas en el docente debido a la poca o nula innovación de la cultura educativa presente en las instituciones musicales” (p. 105).

De nuevo, a pesar de estos datos que se están demostrando en los estudios correspondientes, en el mismo año 2014, López-Íñiguez et al., vuelven a plantear un estudio como el inicialmente expuesto en este punto, entre profesores y alumnos de la especialidad de cuerda en el cuál se confirman de nuevo los perfiles: tradicional, interpretativo y constructivista pero la posición más frecuente es la interpretativa, que además supone, una vez más, la concepción tradicional en el resultado del aprendizaje. Por tanto, volviendo a observar estos datos se hace necesaria la idea de “una formación docente dirigida a un cambio en las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 170) e incluso se demuestra que “los profesores más nuevos, con menos experiencia, la mayoría, adoptan perfiles constructivistas” (p. 171) pero no es suficiente puesto que “en la medida que se plantean estas nuevas concepciones prácticas, el nuevo profesorado necesita apoyo desde las instituciones a través de la organización curricular, evaluación, etc. porque esta brecha entre lo que creen y lo que realmente pueden hacer, podría alterar sus creencias” (p. 172).

Por último, en coincidencia con la etapa de la elaboración de esta presente tesis, una vez más, López-Íñiguez (2017) enfatiza la necesidad del constructivismo en las aulas de enseñanza instrumental para conseguir la base para la igualdad pedagógica centrando la enseñanza en el alumnado y no en la asignatura, apoyando el pensamiento personal, la autonomía y la identidad artística de cada alumno. Ella misma enfatiza la necesidad de que “la enseñanza instrumental debe apuntar a unos amplios objetivos educativos que

incluyan el desarrollo de la imaginación, la autoexpresión, el pensamiento y la autonomía y la creatividad” (p. 3).

Además, plantea la teoría constructivista incluyendo la necesidad de que el profesorado busque nuevas formas de trabajo que se adapten a las necesidades individuales del alumnado fomentando la motivación, la metacognición (aprender a aprender) y las capacidades realistas, además de orientar el constructivismo hacia lo holístico incluyendo “fomentar la creatividad a través de procesos como la composición de canciones, improvisar, organizar y usar la tecnología, así como cantar, bailar o moverse como procesos reguladores en el arte” (p. 4).

Este apartado, se observa que es el que más se va acercando a la propuesta actual de la presente investigación, pero cierto es que no plantea la relación de la música con otras artes.

2.5. La improvisación en el aula.

Se inicia este apartado desde la parte legislativa correspondiente a los Decretos y/u Órdenes relativas a la presente investigación y a la matización de la práctica de la improvisación en el aula en los niveles de Enseñanzas Elementales y Enseñanzas Profesionales. Primeramente, por lo que respecta a Andalucía, en el DECRETO 17/2009, de 20 de enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía, aparecen en su Artículo 3. Objetivos generales:

“c) Interpretar y practicar la música con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y realización personal.

h) Conocer y comprender las diferentes tendencias artísticas y culturales de nuestra época”.

Se observa que directamente, no aparece mención explícita a la práctica de la improvisación, pero si se podría incluir dicha vertiente en ambos objetivos.

En su respectiva ORDEN de 24 de junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía, menciona en su Introducción:

“El disfrute y el aprecio de la música como arte y vehículo etéreo de sensaciones, la creatividad, la vivencia de experiencias gratificantes en común con otros niños y niñas, el conocimiento de nuevas culturas y épocas a través de la música, etc., deben usarse como elementos motivadores”

En este párrafo de la Introducción si menciona la palabra “creatividad” totalmente vinculada con el arte de improvisar.

Como objetivos generales de los instrumentos (Anexo I):

“3. Adquirir una técnica básica que permita interpretar correctamente en público un repertorio integrado por obras o piezas de diferentes estilos, entre las que se incluyan algunas de autores andaluces o de inspiración andaluza, de una dificultad acorde con este nivel, como solista y como miembro de un grupo”

Aquí se puede deducir que dentro de la técnica básica en relación a un repertorio integrado por obras de diferentes estilos se podría practicar la improvisación con obras que deriven en ello, sobre todo, en nuestra especialidad.

Y como contenido específico:

“Instrumentos de viento madera: Flauta travesera, oboe, clarinete, fagot y saxofón.

(...) Práctica de la improvisación libre basada en efectos tímbricos, agógicos, etc., y/o dirigida, sobre esquemas armónicos sencillos, motivos melódicos y rítmicos básicos (...)”

En este punto de la presente orden se matiza con detalle la práctica de la improvisación adaptada a la enseñanza elemental.

Por lo que respecta al 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 3. Objetivos generales, dice:

“d) Conocer los valores de la música y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal”

Una vez más se podría establecer una conexión y/o relación con la improvisación o creatividad.

En el Artículo 5. Objetivos específicos:

“c) Utilizar el «oído interno» como base de la afinación, de la audición armónica y de la interpretación musical.

j) Cultivar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical”

El objetivo c) con respecto al “oído interno” puede tener una estrecha vinculación con la improvisación a través de la audición armónica como bien menciona ese punto y en el siguiente, j), se detalla como objetivo específico.

En su correspondiente ORDEN de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía aparece la asignatura de “Improvisación y Acompañamiento” pero como curiosidad, está destinada a aquel alumnado que decida continuar sus estudios de quinto y sexto cursos de las enseñanzas profesionales de música en la opción no instrumental. Y concretamente, en la especialidad de saxofón se detalla:

“6. Desarrollar la capacidad de conjunción y de sentido armónico, mediante la realización de un repertorio, que abarque las diversas épocas y estilos, dentro de una dificultad adecuada a cada nivel.

11. Desarrollar la lectura a primera vista y aplicar, con una autonomía en progresión, los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento”

Nuevamente, se puede establecer una relación entre el sentido armónico y la improvisación en el punto 6, y en el punto 11, aparece totalmente la práctica de la improvisación.

En segundo lugar y por lo que respecta a la segunda zona de la presente investigación, en la Comunidad Valenciana, 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, aparece en su Artículo 4 con respecto a los objetivos generales de este nivel:

“b) Adquirir y desarrollar la sensibilidad musical a través de la interpretación y del disfrute de la música de las diferentes épocas, géneros y estilos, para enriquecer las posibilidades de comunicación y de realización personal” (p. 37090).

A través de este objetivo se puede deducir lo mismo que en la zona de Andalucía respecto al objetivo general número 3, que la práctica de la improvisación (jazz) se puede incluir dentro “de la música de diferentes épocas, géneros y estilos”.

Sin embargo, en el Decreto 158/2009 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, sí aparece el objetivo más concreto en su Artículo 5, sobre los objetivos específicos de este nivel:

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

Este objetivo coincide exactamente con el correspondiente objetivo específico j), también del Artículo 5 del Decreto 241/2007 de Andalucía.

Ahora, una vez explicado todo el apartado legislativo para tener presente que, a este nivel, directa o indirectamente se matiza la importancia de la práctica de la improvisación, se va a mencionar lo relativo a su historia, al significado y a todas aquellas investigaciones que defienden o que incluso demuestran que, a pesar de

aparecer en las leyes, no se desarrolla en las correspondientes aulas de enseñanza instrumental.

Como menciona Galiana (2017), históricamente, la improvisación siempre ha estado presente en todas las épocas musicales que incluían los cantos en la polifonía religiosa, las cadencias o fermatas, las formas musicales que surgen en el Barroco tales como preludio, tocata, chacona, tema y variaciones, etc. que proceden de improvisaciones y que, en algunos casos, llegaban a escribirse. De hecho, de esta época se afirma que la improvisación en la ejecución musical fue decisiva. Y como no, la música popular y de tradición oral de diversas civilizaciones y que van de generación en generación, se producen y se reproducen a través de la práctica de la improvisación y lo más importante, sin descuidar su componente lúdico. De hecho, pedagogos y musicólogos como Kodály, Orff y Willems establecieron la relación de la música popular junto al desarrollo de la creatividad y la improvisación.

Según la Real Academia Española, improvisar significa “hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación” y el género por excelencia que desarrolla este objetivo es el jazz, ese estilo de música popular que implica improvisación y ornamentación a partir de una estructura básica. “En el jazz la improvisación es una práctica fundamental, hasta el punto de que determina la concepción del propio género” (Luis, 2018, p. 8), y conjuntamente, este género musical está plagado de significados emocionales puesto que el origen del jazz proviene de las canciones que cantaban los esclavos mientras naufragaban simplemente por querer encontrar un mundo mejor para sus vidas. Al hilo del inicio de este estilo de música, Meyer (2016) menciona que James Weldon dice en *El libro de los espirituales negros americanos*, que los negros fanatizan adornar sus cantos con notas fuera de la tonalidad, con temblores, curiosos giros, con ataques sonoros intencionados, etc. y de hecho se puede deducir que estos adornos son adecuados dentro del supuesto éxtasis emocional del cantante; incluso Rez Harris define el jazz “como toda la música popular, es emocional en su actitud. Es tocar desde el corazón. (...) La inspiración, la espontaneidad, la exuberancia, la ausencia de inhibición...; todas estas cualidades son axiomáticas en el jazz” (Meyer, 2016, p. 222).

Galiana (2017) define la improvisación como “la actividad humana más antigua. Guiada por la intuición, su práctica pone en juego numerosos recursos emocionales, psicológicos e intelectuales” (p. 73). En su artículo defiende las diversas habilidades,

capacidades y actitudes que activa y desarrolla la improvisación libre, uno de los conceptos que se desarrolla en la parte práctica de la presente tesis. Además, añade que:

“La improvisación libre aumenta y fortalece la confianza, la curiosidad, la intencionalidad, el autocontrol y la empatía, la relación con los demás improvisadores y con el público, la capacidad de comunicar y expresar sentimientos, pensamientos y estados de ánimo, la cooperación y la plena autonomía” (p. 73).

También esta improvisación “entendida como manifestación abierta y espontánea y sujeta a necesidades emocionales e intelectuales, se convirtió rápidamente en desahogo lúdico y en descarga emocional de las experiencias acumuladas.” (p. 78), elementos que también forman parte de la presente tesis.

Intentando hacer una comparativa entre el alumnado de enseñanza clásica y el alumnado que practica esta vertiente, se puede afirmar que la enseñanza de los alumnos de jazz comparados con los estudiantes de música clásica, dejan latente que los síntomas de ansiedad son menores entre el alumnado del primer grupo (Iniesta, 2011, p. 245) y el principal problema, como plantea Luis (2018) es que “en la enseñanza musical, el error es una constante en el proceso de aprendizaje; podría considerarse, incluso, que este predomina sobre la noción de corrección” (p. 17) y por ello, este sentido de la noción de error justifica su investigación y la presente, “a la hora de defender la aplicación educativa de la improvisación” (p. 19). De hecho, por lo que respecta a la aplicación de la improvisación en el mundo instrumental, Emilio Molina, a través de sus libros de *Improvisación al piano e Improvisación a la guitarra*, de *Análisis, improvisación e interpretación* etc., deduce y plantea la relevancia de esta asignatura y los múltiples beneficios que aporta y que están aún por descubrir. Realmente, en relación al rendimiento de la improvisación, innumerables investigaciones en Infantil, Primaria y Secundaria demuestran la relación de la improvisación con la Educación Emocional (apartado que se ha desarrollado en el punto 2.3) y que además fomenta y potencia la comunicación y la expresión a través de “una metodología activa que incentiva la cooperación y la involucración en su propio aprendizaje” (Santos, 2021). Conjuntamente uno de los objetivos educativos más relevantes sobre la improvisación en la actualidad es, como menciona Luis (2018), que “busca la introspección y alberga en su metodología elementos para satisfacerla” (p. 33).

Otros beneficios: Peñalver (2011) establece una relación entre aprender a hablar y aprender a improvisar y cómo no, transmitiendo sentimientos y emociones puesto que “a través de la música nos expresamos.” Además, afirma que a través de la improvisación se refuerza la personalidad, la capacidad de comunicación y se desarrolla la confianza en uno mismo, entre otros valores humanos, beneficios que coinciden con el objetivo c) que se ha mencionado antes en las referencias legislativa y correspondiente al DECRETO 17/2009, de 20 de enero, de Andalucía. Ecoosfera (2018) relaciona incluso la improvisación con el mismo proceso cerebral que los sueños a través de un estudio en el cuál se pretende demostrar la importancia de la espontaneidad en nuestra vida diaria al igual que la interpretación que surge en el momento con la improvisación musical. Alejandro Joanz (2019), establece hasta diecisiete beneficios personales y artísticos de la improvisación entre los que se encuentran, por ejemplo, el aumento de la creatividad, la intuición, la imaginación, la originalidad y la inventiva, el aumento en la confianza de uno mismo, en concordancia con el ejemplo anterior, disminuye el miedo escénico, mejora la autoestima y la toma de decisiones, desarrolla valores, mejora la expresión artística, mejora los procesos de enseñanza, etc. o incluso cómo menciona Hemsy (2020):

“No concibo una educación musical y mucho menos una iniciación musical sin libre expresión. Improvisar en música es lo más próximo a hablar en el lenguaje común. Un estudiante adelantado que pasa varias horas al día practicando piezas y ejercicios en su instrumento debería también, por lo menos, ser capaz de expresar ideas musicales de un nivel de dificultad equivalente a las conversaciones simples que improvisa cotidianamente cuando se encuentra de pronto con un amigo”

Pero a pesar de todos estos beneficios, de la mención de esta práctica a nivel legislativo e incluso de la cantidad de investigaciones en la educación general, a continuación, se aporta un dato preocupante sobre la realidad de la improvisación, concretamente, en la clase de saxofón en Barcelona (Chiuminatto, 2018). El primer dato alarmante es cuando plantea en la investigación que:

“No hemos encontrado ninguna investigación referente a qué libros específicos para la enseñanza de improvisación utilizan los profesores de saxofón en España. Sin embargo, estudios de diferentes autores (...) demuestran que, desde una perspectiva histórica, la incorporación de la improvisación en la clase de

saxofón de las Escuelas de Música y Conservatorios de España ha quedado relegada a un segundo plano” (p. 142).

Y dentro de ese segundo plano se encuentran diversos libros propios de Enseñanzas Elementales que plantean la improvisación como “un apartado en algunas unidades puntuales” respecto al libro *Cómo sonar el saxofón* de Israel Mira o incluso métodos que “dejan pequeños espacios para el desarrollo de la creatividad carentes de trascendencia” en relación a los libros *Escuchar, leer y tocar volumen 1* de Oldenkamp y Kastelein (2003) y *La técnica Fundamental del saxofón vol. 1* de Manuel Miján (2007). (p. 142).

Otro dato significativo es que “todos los entrevistados que han estudiado bajo la orientación clásica declaran ver una carencia en su formación relacionada con la falta de trabajo creativo referido a la improvisación” (p. 145).

Pero a pesar de los datos negativos, estos 6 profesores entrevistados coinciden “en la importancia de incorporar la enseñanza de la improvisación desde el principio de la formación y asignarle un rol destacado dentro de la práctica instrumental durante todo su desarrollo” (p. 147) pero, “las escuelas de música de Barcelona no elaboran un diseño curricular común que abogue por su implantación” (p. 148), dato extrapolable al resto de Comunidades y centros educativos musicales. En definitiva, mencionada investigación refleja la necesidad de incorporar la improvisación en la enseñanza desde los inicios, la falta de material para este aprendizaje y la necesidad del perfeccionamiento docente en la vertiente de la improvisación para responder en la demanda actual.

Como un rayo de luz, se menciona a continuación uno de los métodos más actuales de la improvisación en la especialidad de saxofón: *Aprendiendo a tocar jazz, blues, funky, y rock*, 3 volúmenes (2011), con CD, de Lolo García, profesor de jazz en la Escuela de Música Moderna Sifasol de Benissa, quien confiesa que el estilo que más le interesa tocar es “el que me ofrece libertad y el jazz ofrece, de entrada, esa libertad”. En el ámbito docente defiende la enseñanza-aprendizaje de la improvisación a través de la curiosidad, la paciencia, el disfrute por lo que se hace y el afán de superación. Asimismo, menciona que:

“Un buen músico debe saber improvisar, dejarse llevar. Es como dar un salto al vacío sin saber dónde caerás ya que “cuando llega el momento de tocar, hasta el

último segundo, no se decide por donde se va a empezar y por el camino se van tomando muchísimas decisiones constantemente que van cambiando el rumbo y la dirección de la improvisación” (Vengut, 2021).

Y asegura que “siempre pienso que el primer espectador soy yo mismo, ya que soy el primer sorprendido por los aciertos o errores que a veces se cometen y forman parte de ese maravilloso y vertiginoso juego que es la improvisación” (Vengut, 2021).

Definitivamente, el objetivo de plasmar este trinomio (música, artes y emociones) y la aplicación y perfeccionamiento de la improvisación en la educación instrumental deriva en desarrollar ejercicios en cada alumno/a, para interrelacionar conocimientos con capacidades emocionales y sociales y no conseguir confianza en uno mismo, a la hora de la interpretación, sólo con el hecho de “actuar en muchas audiciones” (Iniesta, 2011, p. 183). Y, si además, esa interrelación va soportada por elocuciones verbales positivas, con entusiasmo, con optimismo y también se enfatiza la creatividad, los resultados pueden llegar a ser espectaculares, como bien se observará más adelante en la parte práctica de la presente tesis.

Pero no es de recibo terminar este apartado, sin aportar esta cita tan especial y que resume grandes aspectos de la presente tesis:

“La improvisación es una manifestación artística, expresiva y comunicativa, que anuncia la belleza interior del ser humano con resonancia trascendente de su proyecto personal y colectivo, nada más afortunado que pensar en recurrir a ella para hacerla mediadora del desarrollo integral, motivo central de la educación” (Zorrillo, 1995, p. 9).

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1. Introducción.

Para conseguir los objetivos y contrastar la hipótesis se ha utilizado el método de triangulación mediante la interacción entre el método descriptivo-comparativo, la visión de tipo estadístico cuantitativo y la investigación cualitativa a través de las grabaciones en video al alumnado participante.

Es decir, que la información recopilada se ha adquirido a través de los cuestionarios realizados por el alumnado, por la observación mediante la experiencia docente y por las grabaciones de las diferentes sesiones de la presente investigación.

En la primera fase se ha utilizado un cuestionario para enseñanzas elementales-pre (anexo I) y un cuestionario para enseñanzas profesionales-pre (anexo II). En la segunda fase, al igual que la primera, se realizaron de nuevo dos cuestionarios en este caso, divididos en dos: cuestionario para enseñanzas elementales-post (anexo III) y su correspondiente cuestionario “Percepciones” (anexo IV) y cuestionario para enseñanzas profesionales-post (anexo V) y su correspondiente cuestionario “Percepciones” (anexo VI).

Para corroborar los objetivos del estudio de tipo estadístico cuantitativo se ha realizado en dos fases. La primera, para conocer la realidad actual del alumnado, en cuanto a los resultados sociodemográficos, a través del resultado de los cuestionarios pretest en las enseñanzas elementales y profesionales (4.2.1 y 4.2.2.) y en la segunda, donde se ha pretendido confirmar la hipótesis inicial con el resultado de los cuestionarios pretest y postest que incluye también el test “Percepciones” (4.2.3, 4.2.4, 4.2.5 y 4.2.6).

Y evidentemente, para corroborar los objetivos del estudio de tipo cualitativo se pueden ver los resultados en el apartado 4.1.3, que también incluye el Proyecto de Final de Curso (PFC).

Todo esto por lo que respecta a la aplicación didáctica, pero, además, para corroborar la dirección investigadora de la presente tesis también se pasaron dos entrevistas diferentes a tres compositores y a tres artistas del jazz, dos de los aspectos fundamentales y esenciales de la presente tesis. El primer aspecto se trabaja a través del trabajo contextualizador que debe hacer el alumnado y su relación con las emociones-sentimientos y las artes y el segundo, con la práctica de la improvisación tan esencial y

necesaria en la formación del alumnado, pero en este caso, de forma libre y/o con base, a través de las artes.

La entrevista a compositores y artistas del jazz se puede ver en el anexo VII.

3.2. Participantes.

A continuación, se exponen los participantes en tres apartados, todos ellos importantes, para corroborar la dirección de investigación que aquí se presenta.

3.2.1- Alumnado.

En cuanto a los participantes de esta experiencia didáctica, intervinieron un total de 43 alumnos inmersos dentro de las Enseñanzas Básicas o Elementales y de las Enseñanzas Profesionales que corresponden a cuatro centros oficiales: Conservatorio Profesional de Alicante, la Escuela de música de Villajoyosa, Conservatorio Profesional de El Ejido y Conservatorio Profesional de San Vicente del Raspeig. Todos los participantes están comprendidos entre las edades de 8 a 12 años en cuanto al nivel elemental o básico, aunque con dos excepciones: dos adultos de 28 y 32 años respectivamente y en cuanto a la edad de Enseñanzas Profesionales, el alumnado está inmerso dentro del rango de 12 a 18 años a excepción de dos alumnos que tienen 23 y 25 años respectivamente.

Para poder realizar el estudio con los correspondientes cuestionarios de manera más eficiente, ambos niveles fueron divididos de la siguiente manera. Por un lado, los alumnos de Enseñanzas Elementales de 1º a 3º y, por otro lado, los alumnos de 4º de Enseñanzas Elementales junto a los alumnos de Enseñanzas Profesionales (1º a 6º).

En cuanto a la recopilación de vídeos se hicieron de forma nominal todos ellos, pero en la presente investigación se van a aportar los datos en relación a cada centro participante, con una correlación numérica a través de la siguiente tabla:

Tabla 5

Participantes en la propuesta didáctica

ALICANTE	VILLAJOSYOSA	EL EJIDO	SAN VICENTE
Alumno 1	Alumno 6	Alumno 14	Alumno 30
Alumno 2	Alumna 7	Alumna 15	Alumna 31
Alumno 3	Alumno 8	Alumna 16	Alumna 32
Alumna 4	Alumno 9	Alumno 17	Alumna 33
Alumno 5	Alumna 10	Alumno 18	Alumna 34
	Alumna 11	Alumno 19	Alumna 35
	Alumna 12	Alumno 20	Alumna 36
	Alumna 13	Alumno 21	Alumna 37
		Alumno 22	Alumna 38
		Alumna 23	Alumno 39
		Alumna 24	
		Alumnos/as 25/26/27/28	
		Alumno 29	

Nota. Elaboración propia.

Una vez hecha esta aclaración es importante recordar que el alumnado será tratado a través de una correlación numérica. (En el punto 4.1.3. Proceso catalogación vídeos, se explicará con más detalle)

Además, antes de finalizar este apartado, se recalca que al ser la mayoría de los/as participantes menores de edad, se aportó una autorización a los padres correspondientes para que fueran concededores de este proyecto y si querían, o no, que sus hijos/as participaran (ver anexo XIII). Aceptaron todos/as.

3.2.2- Compositores.

Por lo que respecta a este apartado, se han entrevistado a tres compositores reconocidos a nivel nacional e internacional. Ellos son: Andrés Valero Castells, Oscar Navarro y Roque Baños. Todos ellos aportan datos significativos en cuanto a la relación del trinomio de la presente tesis: música, artes y emociones a través de sus composiciones, sus opiniones generales y/o personales y sus experiencias.

3.2.3- Artistas de jazz.

Los participantes, en este caso, son también tres artistas de jazz reconocidos también a nivel nacional e internacional. Ellos son: Antonio Lizana, Manolo Valls y Joserra Zamora quienes también aportan datos importantes para la presente tesis contando sus propias experiencias además de confirmar la necesidad de la presencia de la asignatura de improvisación en las aulas, en este caso, de saxofón.

3.3. Materiales, recursos e instrumentos.

3.3.1- Del profesorado y el alumnado.

La experiencia didáctica se llevó a cabo en las aulas respectivas de cada centro, durante las horas de clase práctica de cada alumno.

En cuanto a la selección de repertorio, en los cursos de 1º a 3º de Enseñanzas Básicas o Elementales, el alumnado eligió una canción cada trimestre por Unidad Didáctica del libro *Cómo sonar el saxofón* de Mira (2014) o de los libros de Disney: *Disney Solos* (2000) o *Disney Movie Hits* (2003) y, por lo que respecta a los alumnos de 4º de Enseñanzas Básicas y de 1º a 6º de Profesional, eligieron una obra por trimestre o incluso algún estudio, principalmente del libro *Quarante-huit etudes* de Ferling, de Marcel Mule, de la programación correspondiente a cada curso.

Para realizar la actividad fue necesario que la clase contara con un ordenador y conexión a internet. Estos centros disponían de conexión a internet WIFI o por cable, pero no de ordenador de mesa ni de ordenador portátil, por tanto, la propia profesora lo aportaba a cada clase para poder llevar a cabo todo el trabajo de aplicación de las TIC en el aula incluida la utilización de datos a través de su móvil para poder disponer de conexión. Además, para la recopilación de datos visuales (grabaciones) la profesora utilizó una cámara de video JVC GZ-MG330 con su correspondiente tarjeta de memoria

y una memoria externa Toshiba de 1TB para el almacenaje de todo el material, tanto informático como audiovisual.

En cuanto a la utilización de las bases para las improvisaciones, en cuánto al alumnado correspondiente de 1º a 3º de Enseñanzas Elementales, si coinciden con los sentimientos y emociones a desarrollar, se utilizaron las bases de los libros de Israel Mira; si no, la profesora creó las diferentes bases por medio de los programas Sibelius, iReal Pro-Music Book and Bakingtracks y Garage Band. Se siguió el mismo proceso en los alumnos de 4º de Enseñanzas Elementales y de todos los niveles de Enseñanzas Profesionales.

Al mismo tiempo, los alumnos también acudieron a clase con un USB para poder realizar a final de cada trimestre el archivo informático correspondiente con el repertorio trabajado, los 2 cuadros de contextualización y los vídeos correspondientes. También se aportaron los documentos correspondientes impresos para que el alumnado pudiera hacer un archivo físico (en papel).

Ha sido necesaria la creación de diversas tablas de contextualización para poder llevar a cabo el trabajo de investigación de la relación música, artes y emociones.

Estas tablas de contextualización para el alumnado de enseñanzas elementales y enseñanzas profesionales son las siguientes:

Tabla 6*Cuadro de contextualización de canciones para Enseñanzas Elementales*

CANCIÓN		COMPOSITOR	
Clasificación/nivel	Profesor:	Alumno:	
TONALIDAD/TEMPO			
MELODÍA			
RITMO			
COMENTARIO GENERAL			
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO			
<i>Cuestiones a tener en cuenta en <u>elsaxofón</u></i>			
<i>Cuestiones a tener en cuenta en <u>laconjunción</u></i>			
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES			
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)			
Vídeos/cd´s CANCIÓN			
Vídeos/cd´s CONTEXTO			
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)			

Nota. Elaboración propia.

Tabla 7

Cuadro de contextualización artística para Enseñanzas Elementales

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
CANCIÓN:	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	
ÓPERA/ZARZUELA	

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8

Cuadro de contextualización de obras-estudios (archivo) para Enseñanzas Profesionales

OBRA/COMPOSITOR			AÑO:
Clasificación/nivel	Profesor:	Alumno:	
Nº Movimientos			
Nº Páginas			
Duración			
Versión			
TONALIDAD/TEMPO			
FORMA	Sonatina		
MELODÍA			
TEXTURA			
ARMONÍA			
RITMO			
COMENTARIO GENERAL			
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO			
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>			
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>			
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES			
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)			
Vídeos/cd´s OBRA			
Vídeos/cd´s CONTEXTO HISTÓRICO-MUSICAL			
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)			

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9

Cuadro de contextualización artística para Enseñanzas Profesionales

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
OBRA/ESTUDIO:	AÑO:
COMPOSITOR:	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	
ÓPERA/ZARZUELA	

Nota. Elaboración propia.

Por lo que respecta al trabajo de la aplicación y desarrollo de la inteligencia emocional, para enfatizar la importancia de saber qué sentimientos y emociones transmitir, se aportó al alumnado de ambos niveles una tabla donde aparecen palabras concernientes a este campo en diversas columnas y por orden alfabético.

Tabla 10

Cuadro de sentimientos y emociones para Enseñanza Elementales y Enseñanzas Profesionales

SENTIMIENTOS Y EMOCIONES					
Aburrimiento	Autoestima	Desgana	Fobias	Nerviosismo	Serenidad
Admiración	Capricho	Desilusión	Humildad	Nostalgia	Soberbia
Alegría	Cariño	Desmotivación	Ilusión	Odio	Sobresalto
Amistad	Celos	Desprecio	Impaciencia	Optimismo	Solidaridad
Amor	Cercanía	Enamoramiento	Indiferencia	Orgullo	Sorpresa
Angustia	Culpabilidad	Enfado	Inferioridad	Pánico	Superioridad
Ansiedad	Decepción	Entusiasmo	Intranquilidad	Rabia	Temor
Antojo	Desconsuelo	Envidia	Ira	Rencor	Tranquilidad
Asco	Desengaño	Esperanza	Jubilo	Respeto	Tristeza
Audacia	Desesperación	Éxtasis	Melancolía	Satisfacción	Valentía
Auto-desprecio	Desesperanza	Felicidad	Miedo	Sencillez	Vergüenza

Nota. Elaboración propia.

Todas estas tablas de contextualización se pueden visualizar, de forma anónima, pero con la numeración correlativa correspondiente, en los anexos de la presente investigación que están distribuidas de la siguiente manera:

ANEXO XIV. CUADROS CONTEXTUALIZACIÓN OBRA-ARTÍSTICA de los/as alumnos/as del Conservatorio Profesional de Alicante.

ANEXO XV. CUADROS CONTEXTUALIZACIÓN OBRA-ARTÍSTICA de los/as alumnos/as de la Escuela de música de Villajoyosa.

ANEXO XVI. CUADROS CONTEXTUALIZACIÓN OBRA-ARTÍSTICA de los/as alumnos/as del Conservatorio Profesional de El Ejido.

ANEXO XVII. CUADROS CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA de los/as alumnos/as del Conservatorio Profesional de San Vicente del Raspeig.

En todos ellos aparecen distribuidos por alumno/a en primer lugar el cuadro de contextualización obra-canciones según correspondan a Enseñanzas Elementales o Enseñanzas Profesionales y el cuadro artístico en relación a éste, de cada alumno/a. Se han aportado diversos ejemplos de obras y de manifestaciones artísticas a modo de ejemplo de como se ha trabajado con el resto del alumnado en todos los trimestres, a excepción del Conservatorio de San Vicente del Raspeig del cual sólo se aportan algunos ejemplos del cuadro de contextualización artística, a pesar de que el primer cuadro también fue realizado pero de forma más breve y concisa.

3.4. Primera fase de la investigación.

3.4.1. Diseño del cuestionario definitivo pretest.

Para el diseño del cuestionario (ver anexo I y II) se hizo un ejemplo del pretest diferenciando los niveles de enseñanzas elementales y enseñanza profesionales. Mencionado cuestionario pasó un filtro de un alumno de cada nivel para comprobar que se comprendía en todo momento el desarrollo de las preguntas correspondientes.

Dicho cuestionario se encuentra bajo el anonimato, pero si se les ha asociado un número correlativo a cada centro según los participantes para poder interrelacionar los diferentes cuestionarios de ambas fases.

En cuanto al contenido, tanto el formulario de enseñanzas elementales como el de Enseñanzas Profesionales, contienen un total de 25 cuestiones y se incluyen aspectos básicos cuyo objetivo es contextualizar el centro de procedencia, la edad, el curso y el sexo además de diferentes preguntas distribuidas en 4 bloques:

Bloque 1.

Repertorio. Con las preguntas y respuestas correspondientes se pretende valorar si conocen y aplican la enseñanza holística e interdisciplinar.

Bloque 2.

Emociones y artes. Se buscaba saber si poseían sapiencia y destrezas interpretativas sobre cuestiones emocionales y artísticas, es decir, sobre el trinomio planteado en la

presente tesis, pero, ante todo, se pretendía averiguar en qué pensaban cuando estudian y/o tocan en público.

Bloque 3.

Improvisación. Se trató de comprobar si este aspecto era trabajado en el aula y de qué manera. Además, se preguntó sobre la posibilidad de desarrollar este objetivo a través de las artes y las emociones.

Bloque 4.

Actuación en público. Escribir el nombre de la pieza de la última actuación y, además, valorar como se sintieron a través de la siguiente tabla:

1	2	3	4	5

1: muy nervioso.

2: nervioso.

3: bien, cómodo.

4: muy bien, muy cómodo.

5: genial.

3.4.2. Tamaño muestral.

En el cuestionario inicial han participado un total de 43 alumnos/as distribuidos de la siguiente manera: 12 alumnos/as en enseñanzas elementales y en enseñanzas profesionales, 31 alumnos/as.

3.4.3. Procedimiento de selección.

Se ha utilizado un muestreo no aleatorio ya que el alumnado que ha participado es porque voluntariamente así lo ha deseado. También se ha empleado un muestreo intencional por accesibilidad, basado en el criterio de conveniencia (Patton, 1990; Flick, 2004). Para ello, se han tenido en cuenta los siguientes condicionantes de la elección:

- Son centros de interés específico por desarrollarse la docencia de la doctoranda en el momento de desarrollo y aplicación de la presente investigación.

- Se puede establecer una cierta relación geográfica, situación socio-cultural, política y económica similar entre los centros.
- Son centros públicos y municipales que tienen un porcentaje importante de estudiantes de la especialidad de saxofón.

3.4.4. Técnica de recogida de datos.

En este caso, como participan cuatro centros diferentes, la recogida de datos también ha sido diversa.

En primer lugar, durante el curso 2017-2018, en el Conservatorio Profesional de El Ejido, tras una previa charla informativa con el alumnado y los padres correspondientes y su aceptación en la participación de la presente investigación, el cuestionario inicial se entregó la segunda semana lectiva en cada clase respectiva del alumno/a. Una vez cumplimentados, fueron devueltos a la profesora al finalizar la clase de cada uno/a de ellos/as.

Durante el mismo período también se asistió a la Escuela de música de Villajoyosa y se realizó el mismo proceso que en El Ejido, anteriormente explicado.

En segundo lugar, durante el curso 2018-2019 se llevó a cabo la recogida de datos de los tres centros restantes:

En cuanto al Conservatorio Profesional de Alicante, se realizó un curso sobre la presente propuesta didáctica y como se realizaron las clases 2 veces por trimestre, este primer cuestionario fue entregado y recogido la primera clase. Y, por último, en el Conservatorio Profesional de San Vicente del Raspeig la doctoranda solo estuvo un trimestre, de enero a abril, pudiendo conciliar la vida laboral con este curso sin ningún contratiempo. El cuestionario en cuestión fue entregado y recogido la segunda semana de enero en cada clase respectiva tras una breve explicación del proyecto.

Importante remarcar que el alumnado participante, avalado por los tutores correspondientes, participaron en la presente investigación tras haber cumplimentado la “Autorización proyecto tesis” (ANEXO XIII).

3.4.5. Análisis propuesto de datos.

Para analizar los datos obtenidos a través de las encuestas realizadas, se utiliza la estadística descriptiva-comparativa y cuantitativa.

Se utilizó el software Statistical Product and Service Solution (SPSS), concretamente IBM SPSS v.29 para Windows 10 Home, con licencia de la Universidad de Murcia para el tratamiento de datos y análisis estadístico.

SPSS nos ha permitido llevar a cabo el proceso analítico al detalle ya que a través de este software se consigue una planificación con su correspondiente preparación de datos, acceso, recogida de datos, análisis y creación de informes.

También es importante matizar que se han revisado los resultados provisionales obtenidos de los cuestionarios individuales antes de llevar a cabo la discusión e interpretación definitiva de dichos resultados. Asimismo, tras la discusión correspondiente y la triangulación de datos, se ha procedido a la redacción de las conclusiones y de las propuestas de mejora.

3.5. Segunda fase de la investigación.

3.5.1. Diseño cuestionario definitivo postest y Percepciones.

Los modelos definitivos, que son dos por cada nivel, aparecen en el Anexo III, IV, V y VI.

Para el diseño del cuestionario postest y el de “Percepciones”, se realizó lo mismo que con el cuestionario de la primera fase, es decir, se hizo un ejemplo diferenciando los niveles de enseñanzas elementales y enseñanzas profesionales. De nuevo pasaron ambos formularios un filtro, en este caso, del mismo alumno de cada nivel para comprobar la comprensión de las preguntas correspondientes.

Dichos cuestionarios siguen el mismo proceso que el anterior: se encuentran bajo el anonimato, pero se les ha asociado un número correlativo según el centro y los participantes para poder interrelacionar los diferentes cuestionarios de ambas fases.

En cuanto al contenido, tanto el formulario postest de enseñanzas elementales como el de enseñanzas profesionales, contiene, en comparación con el pretest, un total de 23 cuestiones, dos preguntas menos, que coinciden pero que en algún caso puede plantear otro tiempo verbal. Éstas incluyen, de nuevo, aspectos básicos cuyo objetivo es

contextualizar el centro de procedencia, la edad, el curso y el sexo, además de diferentes preguntas distribuidas en 3 bloques, no en 4, como el anterior:

Bloque 1.

Repertorio. Con las preguntas y respuestas correspondientes se pretende valorar si conocen y aplican la enseñanza holística e interdisciplinar.

Bloque 2.

Emociones y artes. Se buscaba saber si poseían sapiencia y destrezas interpretativas sobre cuestiones emocionales y artísticas, es decir, sobre el trinomio planteado en la presente tesis, pero, ante todo, se pretendía averiguar en qué pensaban cuando estudian y/o tocan en público.

Bloque 3.

Improvisación. Se trató de comprobar si este aspecto era trabajado en el aula y de qué manera. Además, se preguntó sobre la posibilidad de desarrollar este objetivo a través de las artes y las emociones.

El motivo por el que las preguntas de este cuestionario posttest están inmersas en sólo 3 bloques es porque el segundo formulario a plantear llamado “Percepciones” incluye el 4º bloque que falta. En este caso, dicho test contiene 17 preguntas en total distribuidas de nuevo en 4 bloques.

Por lo que respecta al segundo cuestionario de la fase dos: “Percepciones” (Anexos IV y VI), incluye 17 preguntas y está distribuida con los mismos bloques, pero con la intención de obtener información más exhaustiva.

Bloque 1.

Repertorio. Con las preguntas y respuestas correspondientes se pretende valoran la enseñanza holística e interdisciplinar a través de los cuadros de contextualización planteados.

Bloque 2.

Emociones y artes. Se buscaba saber si tras la propuesta didáctica del trinomio música, artes y emociones han conseguido cambiar su forma de pensar a la hora de estudiar y/o interpretar.

Bloque 3.

Improvisación. Se trató de comprobar si este aspecto trabajado en el aula a través de la propuesta didáctica ha sido efectivo, si les ha gustado y cuál es la improvisación que eligen por sentirse más cómodos.

Bloque 4.

Actuación en público. Intentar plantear que con el trabajo de la propuesta didáctica: música, artes y emociones, enseñanza holística e interdisciplinar que incluye también el apartado auditivo y la práctica de la improvisación, el alumnado se ha encontrado más cómodo, de nuevo escriben el nombre la pieza de la última actuación y, además, se pretende valorar como se sintieron a través de la misma tabla del cuestionario pretest:

1	2	3	4	5

1: muy nervioso.

2: nervioso.

3: bien, cómodo.

4: muy bien, muy cómodo.

5: genial.

En definitiva, se pretende aportar un estudio comparativo y cuantitativo relacionando ambos cuestionarios pretest y postest más “Percepciones”.

3.5.2. Tamaño muestral.

De nuevo en estos dos cuestionarios, postest y “Percepciones” han participado un total de 43 alumnos/as distribuidos de la misma manera: 12 alumnos/as en Enseñanzas Elementales y 31 alumnos/as en Enseñanzas Profesionales.

3.5.3. Procedimiento de selección.

Se ha utilizado otra vez el muestreo no aleatorio porque el alumnado que ha participado en la propuesta didáctica es el que figuraba desde el proyecto inicial. También, nuevamente, se ha empleado un muestreo intencional por accesibilidad, basado en el

criterio de conveniencia (Patton, 1990; Flick, 2004) con los condicionantes que de nuevo coinciden con el punto anterior 3.4.3.

3.5.4. Técnica recogida de datos.

Nuevamente, como ya se ha mencionado en el punto 3.4.4., como participan cuatro centros diferentes, la recogida de datos también ha sido diversa.

En primer lugar, después del curso escolar 2017-2018 en el que se ha puesto en práctica la propuesta didáctica, en el Conservatorio Profesional de El Ejido, ambos cuestionarios fueron entregados la segunda semana de junio del curso correspondiente en cada clase respectiva del alumno/a. Cuando se cumplimentaron, se entregaron a la profesora al finalizar la clase.

En la Escuela de música de Villajoyosa se realizó el mismo proceso que en El Ejido, anteriormente explicado.

En segundo lugar, durante el curso 2018-2019 se llevó a cabo la recogida de datos de los dos centros restantes:

En cuanto al Conservatorio Profesional de Alicante, teniendo en cuenta las 2 clases al trimestre, los dos cuestionarios fueron entregados y recogidos la última clase. Y por último, en el Conservatorio Profesional de San Vicente del Raspeig, recordando que la doctoranda solo estuvo de enero a abril, la entrega y recogida de los dos tests tras la propuesta didáctica fueron la primera semana de abril.

3.5.5. Análisis propuesto.

Se utiliza la estadística descriptiva-comparativa y cuantitativa para analizar los datos y las opiniones obtenidas a través de los cuestionarios realizados.

Al igual que en la primera fase, se utilizó el software estadístico IBM SPSS v. 29, según lo ya expuesto en el punto 3.4.5.

3.6. Tercera fase de la investigación.

3.6.1. Diseño de las entrevistas a compositores y artistas de jazz.

Los modelos definitivos aparecen en el ANEXO XI.

Para el diseño de las entrevistas, tanto a los compositores como a los artistas de jazz, se tuvo muy presente la línea de investigación planteada basada en el trinomio música, artes y emociones. La finalidad de dichas entrevistas es demostrar que en ambas especialidades también reciben influencias en este sentido, corroborar que la improvisación es uno de los ámbitos que se debe trabajar en el aula, como también dejan latente los artistas de jazz y también, la importancia de aplicar el trinomio a nivel pedagógico.

Mencionadas entrevistas no son anónimas, sino nominales como a continuación se detallará en el siguiente punto 3.6.2.

Las entrevistas correspondientes pasaron un filtro. En el ámbito de la composición se le envió el primer ejemplo por email al compositor Andrés Valero Castells (participante) el 16 de enero de 2021 y tras confirmar que las preguntas se entendían perfectamente, a continuación, se enviaron de manera oficial, vía email, a los tres participantes. En el de los artistas de jazz, tras enviar el primer ejemplo de entrevista por email a un profesor externo el mismo día 16 de enero de 2021, y confirmar que las preguntas de la entrevista se entendían, entonces, también se enviaron por el mismo procedimiento.

3.6.2. Tamaño muestral.

En total han participado 6 personas conocidas de cada especialidad. Por lo que respecta a la composición los participantes han sido tres: Andrés Valero Castells, Roque Baños y Oscar Navarro y en cuanto a los artistas de jazz también han participado tres: Manolo Valls, Antonio Lizana y Joserra Zamora.

3.6.3. Procedimiento de selección.

En ambos casos, se ha utilizado un muestreo no aleatorio ya que los seis participantes, tras haber contactado con ellos, aceptaron colaborar voluntariamente.

3.6.4. Técnica de recogida de datos.

3.6.4.1. Compositores.

En primer lugar, se contactó con los tres compositores vía facebook o en persona, en el mes de enero de 2021, para saber si querían participar en esta investigación a través de una entrevista. En persona fueron: Andrés Valero Castells y Oscar Navarro y vía Facebook con el compositor de cine, Roque Baños. Los tres compositores aceptaron la propuesta siendo anecdótico el caso de Roque puesto que me derivó la atención a su secretaria Tessy Díez, quien me mantuvo en contacto con el compositor y aclaró que las respuestas de éste serían bastante concretas y se ceñirían a lo preguntado por exceso de trabajo.

Tras enviar el primer ejemplo de entrevista por email a uno de ellos, en este caso, a Andrés Valero Castells el pasado 16 de enero de 2021 y confirmar que las preguntas de la entrevista se entendían, a continuación, se enviaron también, a través del mismo procedimiento y de manera oficial a Andrés y Oscar el día 31 de enero de 2021 y a Roque Baños, que respondió una semana más tarde verificando la participación en dicha entrevista, el 9 de febrero de 2021.

En cuanto a las respuestas, Oscar Navarro la efectuó el mismo día 31, Andrés Valero Castells el día 1 de febrero y Roque Baños el 12 de febrero.

3.6.4.2. Artistas de jazz.

De nuevo se contactó con los tres artistas de jazz, pero en este caso, vía Facebook o por teléfono en el mes de enero de 2021, para saber si aceptaban participar en la investigación a través de una entrevista. Por teléfono fue Manolo Valls y por Facebook: Antonio Lizana y Joserra Zamora. Los tres artistas aceptaron la propuesta.

Tras enviar el primer ejemplo de entrevista por email a un profesor externo el pasado 16 de enero de 2021, y confirmar que las preguntas de la entrevista se entendían, entonces, se enviaron también, a través del mismo procedimiento y de manera oficial el día 7 de febrero de 2021 a Manolo Valls y Joserra Zamora. Ambos respondieron el mismo día. Por lo que respecta a Antonio Lizana, se le envió la entrevista el 22 de febrero de 2021 puesto que respondió más tarde y se recibió su respuesta el día 25 de febrero de 2021.

3.6.5. Análisis propuesto de datos.

Para analizar los datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas, se utiliza la estadística descriptiva-comparativa.

En este caso, se ha diseñado un instrumento de investigación bajo el modelo de tabla descriptivo-comparativa, por un lado, entre los tres compositores y, por otro, entre los tres artistas de jazz.

Tras la elaboración de dicha tabla, antes de llevar a cabo la discusión e interpretación definitiva de dichos resultados, se han revisado los resultados provisionales obtenidos de las entrevistas individuales para realmente enfatizar la línea de la investigación planteada.

3.7. Propuesta didáctica.

Teniendo en cuenta el marco teórico anteriormente desarrollado, se observa que la relación de la música con el resto de artes y las emociones ha existido a lo largo de la historia musical pero este camino no ha tenido un calado tan evidente por lo que respecta, en la actualidad, a la formación de un músico a través de la enseñanza instrumental y en este caso, del saxofón. En cuanto a la aplicación de la Inteligencia Emocional en el aula, en la parte legislativa ésta se ha planteado a nivel educativo recientemente y de hecho, motivo de ello son diversas investigaciones que se han aportado en el capítulo 2, apartado 2.3 del presente trabajo, destacando principalmente los ámbitos de Infantil, Primaria y Secundaria, pero eso sí, no siendo tan evidentes ni cuantiosas las investigaciones en el ámbito de la enseñanza musical e instrumental en los conservatorios de música. Y en esta misma línea se incluye también el apartado destinado a la enseñanza interdisciplinar y holística, tan necesaria, de nuevo, en la formación de un músico, pero presente y relacionada, solamente, a través del constructivismo planteado en el apartado 2.4.

Por todos estos motivos, antes de comenzar la experiencia didáctica sobre la aplicación de este trinomio en la enseñanza-aprendizaje del saxofón, el alumnado tuvo que contestar a diversas preguntas para demostrar los conocimientos previos que poseían sobre esos apartados:

- En relación a la formación interdisciplinar y holística sobre todo lo concerniente a la música: información obra, autor, prácticas auditivas, etc.
- En relación a la aplicación de la Inteligencia Emocional en el aula.

- En relación a la información y utilización de las diversas artes existentes en el aula.
- En relación a la práctica de improvisación en general y específicamente por medio de las artes.

Una vez contestadas las preguntas de conocimientos previos a principio de curso, se procedió a comenzar la investigación en los cuatro centros los cuales se han desarrollado de manera diferente como se explicará a continuación:

Por un lado, en el Conservatorio Profesional de El Ejido y la escuela de música de Villajoyosa, donde se ha trabajado asiduamente, se ha llevado a cabo de la siguiente manera:

El alumnado de enseñanzas elementales (hasta tercer curso aproximadamente) eligieron una canción, la que más les gustó de cada unidad didáctica de los libros *Cómo sonar el saxofón* de Mira (1996) y/o también alguna pieza relacionada con diversos libros de Disney y a partir de ahí empieza la formación interdisciplinar: tenían que investigar sobre todo lo relativo a la canción elegida (título, compositor, época, etc.). Todos estos conceptos se trabajaron en clase por medio de un “cuadro de contextualización canción”. Esto se unió a la indagación sobre las emociones que se pueden interpretar y, además, éstas se relacionaban con el arte (por medio de un “cuadro de contextualización artística” donde aparecen: pintura, escultura, arquitectura, fotografía, literatura, danza/ballet, teatro, cine/dibujos/videojuegos/series y ópera/zarzuela) para que así recordaran el arte elegido a la hora de interpretar la pieza y pudiera interpretar y enfatizar las emociones. Por supuesto, también se desarrolló en las clases la práctica auditiva, dejando constancia de ello en el cuadro de contextualización correspondiente.

A partir de 4º de enseñanzas elementales y durante todas las enseñanzas profesionales, el alumnado realizó el mismo trabajo con la única diferencia de que el cuadro que trabajaron es más extenso y se denomina “cuadro de contextualización obras (archivo)”, en el cuál, además de trabajar la pieza, realizaron un archivo físico e informático para cada uno de los/as alumnos/as.

Otro dato importante es que, igual que el alumnado de enseñanzas elementales, la parte de contextualización auditiva se realizó siempre en clase, donde constantemente se escuchaban audios o se veían videos que fueron archivados en el cuadro de contextualización correspondiente.

En cuanto a la parte improvisadora, es importante destacar que se realizó un estudio comparativo de tres formas:

1. *A capella*: sin base musical, de forma libre. En primer lugar, sin el arte seleccionado y a continuación, con el arte seleccionado.
2. Con base musical y libro o pizarra de clase (sin arte).
3. Con base (que ya puede existir o creada por el profesor para cada alumno) y el arte seleccionado.

En todas ellas se comentaron las emociones que querían transmitir y con respecto a las bases, que están relacionadas con el desarrollo emocional, hay diversos ejemplos en el ANEXO XXI.

Por otro lado, en el Conservatorio Profesional de Alicante se trabajó durante 2 clases al trimestre y el proceso fue de la siguiente manera.

El primer trimestre, los alumnos de enseñanzas profesionales, realizaron el mismo trabajo explicado anteriormente, por medio del cuadro más extenso “cuadro de contextualización obras (archivo)”, con la excepción de que como nunca habían trabajado la música a través de las emociones, en esta primera fase tan solo se trabajó en esta línea y no dio tiempo a practicar las improvisaciones correspondientes; eso sí, solo con esta parte de la tesis ya se observa un gran cambio en las interpretaciones del alumnado.

En el segundo y tercer trimestre si se trabajó todo lo primeramente expuesto de la siguiente manera:

1ª clase: interpretación de la pieza musical elegida por cada uno, realización de los cuadros contextualizados e improvisación a capella sin y con el arte seleccionado.

Es importante mencionar que, durante las semanas de conexión de ambas clases de cada trimestre, el alumnado envió por email los vídeos y audios de diferentes piezas musicales que escucharon en casa ya que en el aula sólo se dispuso de tiempo para explicarles la importancia de escuchar música.

2ª clase: práctica de la improvisación con base (existente o creada por el profesor para cada alumno) sin y con el arte seleccionado en la primera clase y, además, 2ª interpretación de la pieza musical elegida de la clase anterior.

Y por último, en el Conservatorio Profesional de San Vicente del Raspeig desarrollaron todos los conceptos aunque, por el breve tiempo que estuvo la profesora en este centro, 1 trimestre, fue todo más breve pero más intenso. Es decir, planteando la interpretación a través de las emociones que nunca habían trabajado antes, escuchando música en el aula y practicando las improvisaciones de pasajes determinados. Al final de dicha aplicación de la propuesta didáctica incluso se grabó un video “de tertulia” con el alumnado sobre sus opiniones sobre ésta.

3.8. Fases de la investigación.

3.8.1. Temporalización y estructura.

3.8.1.1. Fases.

En relación a la presente investigación se han distribuido los diferentes aspectos y ámbitos de estudio como a continuación se detalla:

Tabla 11

Fases de la investigación

FASE	TRABAJO
INICIAL (2017-2018)	Diseño y planteamiento de la tesis. Redacción del Proyecto. Elaboración del marco teórico. Análisis de las fuentes y estado de la cuestión. Elaboración cuestionario pretest y postest para datos concretos. Videos/grabaciones proceso investigación tesis: tres centros. Recogida de datos.
MEDIA (2018-2019) (2019-2020)	Trabajo de campo. Análisis de datos: categorización. Videos/grabaciones proceso investigación tesis: un centro. Recogida de datos. Redacción de vídeos en el ámbito de procesamiento de datos. Revisión de las fuentes y estado de la cuestión. Revisión de la metodología. Creación de gráficos por medio de los datos de cuestionarios, videos, etc.
FINAL (2020-2022)	Redacción de entrevistas a compositores y artistas del jazz. Revisión de las fuentes, estado de la cuestión y metodología. Discusión de los resultados y conclusiones. Análisis de convergencias y divergencias. Redacción definitiva de la tesis y preparación de la defensa.

Nota. Elaboración propia.

3.9- Concepciones de compositores y artistas de jazz.

3.9.1. Compositores.

Como bien se ha matizado en el punto 3.6, y más concretamente en el 3.6.2, los compositores entrevistados han sido: Andrés Valero Castells, Oscar Navarro y Roque Baños.

Seguidamente, se aportan sus opiniones a través de la presente tabla. Cada pregunta está matizada en diferentes colores y las respuestas desglosadas en columnas según la respuesta de cada compositor.

Tabla 12

Concepciones compositores

Pregunta 1: <i>Cuando inicias una nueva composición, ¿en qué piensas o qué te inspira?</i>		
Andrés Valero Castells	Oscar Navarro	Roque Baños
Música pura: técnica e intuición, procesos sonoros, sin intertextualidad. - Temática: investigación (+ condicionantes) Búsqueda del diseño de estructura + ideas originales.	Programática: historias o crear una nueva historia. Libre: lugar, objeto, persona o incluso paisajes, monumentos... que ya existen	Obras audiovisuales: historia y personajes. Empatizar con imaginación. Música para cine: ser un psicólogo y “actor” de cada propia escena.
Pregunta 2: <i>¿Piensas que tus composiciones incluyen aspectos emocionales/sentimentales? ¿Y artísticos? Cita todos los que se te ocurran.</i>		
1. No siempre, pero en ocasiones es esencial para dotar a la música de “alma”. - En el intelecto está presente, pero en el parámetro emocional sobresale más. Ejemplo: 3ª Sinfonía <i>Epidemia silenciosa</i> (a la memoria de mi madre) - Artísticas: todas las obras que surgen a partir de una obra de arte: pintura, arquitectura, escultura, literatura...)	2. Emocional-sentimental: siempre. Artes: pintura, escultura... Arte y emoción van de la mano. - La obra de arte siempre transmite: música, pintura, escultura... Ejemplo: <i>Latent emotions</i> (suite violín y orquesta) Centrada en el uso de emociones y la capacidad de transmitir las a través de la música	3. Emociones siempre, en todas sus composiciones. - La música da voz a lo que sienten los personajes. - Imposible desvincular música y arte. Ejemplo: <i>Goya en Burdeos</i>

	<p>· BSO <i>Sueños de sal</i></p> <p>Transmitir con música diferentes emociones (inseguridad, angustia, estrés, felicidad...)</p> <p>La emoción es el ADN de sus obras.</p>	
<p>Pregunta 3: <i>¿Me podrías explicar tu proceso a la hora de componer? En general, qué pasos sueles seguir para iniciar y finalizar una composición.</i></p>		
<p>1. Conceptualización-investigación (lenguaje a emplear y estructura)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pre-materiales cualquier sección. - Orquestrar a la misma vez que compongo. - Comentario explicativo de la obra. 	<p>2. Fuente inspiración (historia y detalles)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Improvisación: alma del proceso porque la música nace de probar, investigar, jugar... el punto más importante y presente durante todo el trabajo) - Dar forma a las ideas (técnicas compositivas) <p>Lo relaciono con pintar un cuadro o construir una casa.</p>	<p>3. Montaje imagen definitivo por parte de la productora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualizarlo: anotar ideas que encajen para las tramas principales y personajes. - Reunión con el director para hablar del estilo, escenas, silencios dramáticos, etc. - Desarrollar temas y componer otros.
<p>Pregunta 4: <i>¿Crees que es importante tener imaginación en el mundo de la composición?</i></p>		
<p>1. Importante no, básico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sin creatividad e imaginación no se puede componer. - Sin imaginación sería un proyecto “correcto” pero no habría comunicación. - La composición, para mí, es un mundo de ideas, un vehículo de expresión, para comunicar. Necesito de esa fantasía. 	<p>2. Fundamental.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagino incluso cómo van a sonar mis obras. - Sin emociones ni imaginación es posible pero el resultado es sintético y “sin alma”, es decir, técnica al 100%. 	<p>3. Sin duda, aunque no lo es todo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo, esfuerzo, tesón y aprendizaje son imprescindibles para desarrollar la imaginación y darle forma.

Pregunta 5: ¿Podrías poner algunos ejemplos de composiciones tuyas en cuanto a la relación con las emociones y las artes?

<p>1. - 3ª Sinfonía para el alzheimer <i>Epidemia silenciosa</i>: la más personal y emotiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Romance</i>, una canción de amor sobre una poesía amorosa y estando enamorado. - <i>Los fusilamientos de Goya</i>. - <i>Zeffiroso</i>. - Sinfonía número 6 <i>Grafítica</i>. - Más obras en su catálogo. 	<p>2.- <i>Latent emotions</i> (música y emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>El Olimpo de los Dioses</i>: una especie de Cuadros de una exposición porque la música describe unos cuadros que representan las figuras de los Dioses del Olimpo. - <i>Leyendas</i>, para clarinete y orquesta: unión entre literatura y música de manera innovadora puesto que el clarinete además de ser solista es narrador. 	<p>3.- <i>Goya en Burdeos</i> el mejor ejemplo.</p>
---	--	--

Pregunta 6: Actualmente, en tus composiciones, ¿pretendes innovar en algún sentido?

<p>1. Puede estar, pero no es un objetivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Busco equilibrio entre tradición y modernidad. - Si alguna obra es innovadora es porque el proyecto demanda arriesgar. - Para mí, está todo inventado tras la música experimental practicada en la 2ª mitad del s. XX. - Un compositor debe ser serio, profesional, original, personal y muy creativo. 	<p>2. No es el primer propósito, pero si busco ideas originales (sello personal).</p> <ul style="list-style-type: none"> - La suma de ideas originales genera una obra innovadora. - Ejemplo: <i>Libertadores</i> <p>Una obra que incluye voz, percusión corporal y tambores militares frente a la banda como elemento estético.</p>	<p>3. Sí, me fascina.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Busco nuevos sonidos, con utensilios que no son instrumentos musicales o incluso, los mezclo. - Ejemplo: BSO <i>Rosa y negro</i> donde utilizo unas tijeras. - <i>No respire</i>: diferentes tipos de materiales para crear sonidos. - Más ejemplos en mi filmografía.
---	---	--

Pregunta 7: Y por último, ¿consideras importante que este trinomio: artes y emociones a través de la música, sea aplicado a nivel pedagógico tanto en el mundo compositivo como en el mundo instrumental?

<p>1. Sin duda.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La técnica es importante y necesaria, pero sin alma, sin ideas creativas sirve de muy poco. - Un compositor es científico, pero también debe ser artista. 	<p>2. Por supuesto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muy importante que sea aplicado a nivel pedagógico. - Los seres humanos necesitamos expresar, lo llevamos en nuestro ADN. - Un instrumentista o 	<p>3. Todo lo multidisciplinar enriquece al ser humano.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo artístico conjugar con lo metafísico.
---	--	---

	<p>cantante debe transmitir el mensaje de la partitura, es esencial. Se debe plantear desde los primeros cursos del conservatorio.</p> <p>- Importante inculcar a los alumnos que el arte es una forma de expresión.</p>	
--	--	--

Nota. Elaboración propia.

Como se puede observar, son tres compositores diferentes entre ellos, cada uno realizando énfasis en unos conceptos u otros, pero en los esenciales, los que se relacionan con la presente tesis doctoral, coinciden y muestra de ello son las respuestas que se han podido leer en el cuadro anterior. A modo de conclusión y de reflexión de este apartado es esencial dejar latente que, desde que se crea la música, ésta tiene relación directa con las emociones y con diversas artes, imágenes, imaginaciones, etc. y los tres consideran que todo ello es fundamental plantearlo a nivel pedagógico.

3.9.2. Artistas de jazz.

De nuevo, como bien se ha matizado en el punto 3.6, y más concretamente en el 3.6.2, los artistas de jazz entrevistados han sido: Antonio Lizana, Joserra Zamora y Manolo Valls.

Como en el bloque anterior de los compositores, a continuación, se aportan sus opiniones a través de la presente tabla. Cada pregunta está matizada en diferentes colores y las respuestas desglosadas en columnas según la respuesta de cada artista de jazz.

Tabla 13

Concepciones artistas de jazz

Pregunta 1: Cuando inicias un nuevo tema, una nueva improvisación, ¿en qué piensas o qué te suele inspirar? ¿Algún ejemplo?		
Antonio Lizana	Joserra Zamora	Manolo Valls
<p>Que sea cada vez algo diferente, para conseguir que la música sea diferente.</p> <p>- Pienso en el ritmo (bulerías, swing, 7/4...) – Otras veces nace de una canción con la guitarra.</p>	<p>No sabría responderte exactamente en qué pienso o que me suele inspirar.</p> <p>- Si puedo contestarte que puede ser que piense en un ambiente determinado (un teatro, un club de jazz, que tipo de público hay en ese concierto, una versión de algún músico determinado y quiero que suene a ese músico o a ese ambiente determinado).</p> <p>- Ejemplo: si haces un concierto homenaje a Charlie Parker, intento tocar como pienso que lo pudiera interpretar él, salvando las distancias lógicamente.</p>	<p>Me puede inspirar el estado de ánimo del momento y la necesidad de expresar.</p> <p>- Escucho la música e intento “hablar” a través de ella.</p> <p>- Suelo tener más cosas que decir cuando detrás hay un estado de ánimo condicionado por un sentimiento fuerte, ya sea alegría, tristeza, melancolía, ilusión, etc.</p> <p>- Si un día estoy más anodino, la improvisación suele ser menos interesante. Cuando estoy tranquilo también salen cosas profundas.</p>
Pregunta 2: ¿Piensas que tus improvisaciones incluyen aspectos emocionales/sentimentales? ¿Y artísticos: visuales, audiovisuales, literarios...? Cita algún/os ejemplo/s que se te ocurran.		
<p>1. Siempre.</p> <p>- En mi forma de tocar se puede deducir cómo me encuentro emocionalmente (tranquilo, ansioso, juguetón, preocupado...)</p> <p>- Además, la música me ayuda a encontrar el centro, depurar emociones, encontrar la salud física, mental y emocional.</p> <p>- Artísticos: no tanto, pero si pienso en alguno siempre será musical: Camarón, Charlie Parker, Morente... y trato de invitar su energía en</p>	<p>2. Toda la música improvisada, al igual que la música no improvisada, pienso es imposible ser interpretada sin emociones y sin sentimientos... no sería música.</p> <p>- Ejemplo claro: improvisación incluida de GIANT STEPS. Uno tocada por su autor John Coltrane y la otra tocada por un robot</p> <p>Las mismas notas, pero no transmiten lo mismo ni muchísimo menos.</p>	<p>3. Estos aspectos sí que condicionan mi estado de ánimo o mi inspiración (desde un libro hasta un cuadro) para la improvisación.</p> <p>No incluyen otros aspectos artísticos extramusicales pero si condicionan.</p> <p>- Después de ver una película buena o de leer un buen libro, esa sensación forma ya parte de mí, esa vivencia. Y será imposible que no se transforme de</p>

<p>mi propia música.</p>	<p>(enlaces Youtube)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artísticos: determinados momentos mientras tocas en un concierto se refieren a ese libro que estás leyendo en esa temporada, una escena de una película que te recuerda a algo en concreto - También influye momentos del directo y a los músicos que te acompañan. 	<p>algún modo en música tanto en mis composiciones como en mis improvisaciones. Tocas lo que vives.</p>
--------------------------	---	---

Pregunta 3: *¿Me podrías explicar tu proceso a la hora de improvisar en un tema? En general, qué pasos sueles seguir para iniciar y finalizar la improvisación.*

<p>1. Es gracioso, porque si tuviera respuesta para esta pregunta, ¡ya no sería un improvisador real!</p> <ul style="list-style-type: none"> - El proceso natural es escuchar qué está pasando alrededor, sentir cuál es la energía del entorno y tratar de aportar algo que sea acorde - O decidir hacia dónde quieres moverlo (quiero aportar tensión, quiero relajar el ambiente...) 	<p>2. Realmente no tengo un proceso a la hora de improvisar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me guío según el clímax. - Para finalizar un solo, me dejo llevar por el momento, nunca se cómo voy a finalizar una improvisación. 	<p>3. La verdad es que no hay ningún proceso, es todo intuición musical.</p> <p>Eso sí, estudias mil y un recursos de todo tipo, rítmicos, melódicos, armónicos, estructurales, emocionales, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando vas a improvisar, sale lo que sale. Si has trabajado más recursos, tienes más habilidad para “hablar” libremente.
--	---	---

Pregunta 4: *Cuando tocas en este género: jazz, cuando improvisas en directo, en diferentes grabaciones de discos, etc. ¿las emociones, sentimientos y/o imaginación están inmersos en tu puesta en escena?*

<p>1. Idealmente sí, aunque a veces no puedes evitar que la vida, que nunca para de retarte, se te meta por medio, y situaciones extra-artísticas tomen tu atención en lapsos.</p>	<p>2. Todo lo que rodea a emociones, sentimientos e imaginación: papel fundamental en la música improvisada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A veces no podemos dejarnos llevar por estas situaciones. Situación COVID-19 en directo las sensaciones serían de angustia, ansiedad, etc. pero el objetivo sería un concierto alegre, divertido, 	<p>3. Por supuesto, es algo inevitable.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La improvisación es la forma más sincera de música posible. - Es el dime ahora mismo lo que sabes, lo que sientes, quién eres, pero no te lo pienses demasiado, o sonará falso.
---	---	---

	lleno de positividad y esperanza.	
<p>Pregunta 5: Si consideras importante que en la formación de un músico, desde sus inicios, se fomente la improvisación, dinos cómo debe ser ésta, ¿Sólo a nivel técnico o crees que también es importante iniciar junto al aspecto técnico el ámbito sentimental, emocional, la imaginación-inspiración...?</p>		
<p>1. Va todo unido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La improvisación debe enseñarse para despertar al ser creativo, libre de miedos y de prejuicios, que todos llevamos dentro. - Cuando improvisas, se acaban los maestros, se acaban los manuales, es tu momento, eres tú, con tu talento único, quien decide qué es bello y cómo ha de ser interpretado. - La técnica tiene la única función de hacer posible que lo que suena en tu cabeza, salga fielmente por tu instrumento. 	<p>2. La improvisación tiene muy poco de técnica, aunque se debe trabajar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es más un trabajo interior del músico, conocerse interiormente y sacar su música en diferentes momentos emocionales a lo largo de su vida. - Sonido diferente al resto e incluso a uno mismo según su estado interior. 	<p>3. Se debe practicar desde el principio como la forma más natural de expresión musical, al igual que sucede en otras artes, como el dibujo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A nivel técnico no se debe de practicar, de hecho, no sabría cómo hacerlo. - El aspecto sentimental (expresivo) inherente a uno mismo. - Tocar sin prejuicios.
<p>Pregunta 6: En concreto, ¿cuál sería tu “modelo” ideal de enseñanza en este sentido?</p>		
<p>1. Uno basado en la pasión del estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descubrir qué es lo que le apasiona, hacer que se haga grande y dé lo máximo de sí mismo. 	<p>2. Trabajar el interior del alumno es fundamental: que él mismo se conozca en diversas situaciones y que deba tocar su instrumento e investigue sus sentimientos emociones, imaginaciones, etc.</p>	<p>3. Comenzar con la improvisación libre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puede ser para motivar, dar rienda suelta a la imaginación o inspirar a los alumnos, con alguna temática que les sugiera ideas musicales o que cree una emoción concreta antes de la improvisación. <p>Ejemplo: improvisar una canción que se llame “Vacaciones de Verano”, el primer día de clase después del verano. Seguro que vas a escuchar lo bien que se lo ha pasado!!!</p> <ul style="list-style-type: none"> - Más adelante se pueden practicar improvisaciones

		tonales, incluso siguiendo patrones armónicos estructurados.
Pregunta 7: <i>Y por último, ¿consideras importante que este trinomio: artes y emociones a través de la improvisación musical, sea aplicado a nivel pedagógico?</i>		
<p>1. Sin ninguna duda.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pienso que a todas las personas les aportaría muchísimo encontrar alguna disciplina artística donde desarrollar su creatividad, aunque no se dediquen profesionalmente. - Conectarían con partes de ellos mismos de las que aún no tienen conciencia. 	<p>2. Lo considero fundamental.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por desgracia este planteamiento nunca se ha puesto en funcionamiento por parte de los Conservatorios. - Opinión personal: porque no les interesa. No interesa el avance pedagógico en este sentido. 	<p>3. Sinceramente para mí no es un trinomio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creo que la improvisación se debe practicar desde el principio como parte fundamental de la música. <p>Inspiraciones: buscarlas en nuestra vida y emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las demás artes: excelente estímulo (obras nacidas de la expresión de otra persona y eso puede motivarnos mucho a nivel musical) <p>Ejemplos: ver cuadros, leer cuentos, libros, historias, ver películas, teatro, hacer teatro musicalizado en clase, dibujar lo que tocas, tocar lo que dibujas, tocar una historia, inventar una historia a partir de una canción y mil maneras más.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las emociones están ahí y no podemos quitarlas, como mucho, hablar de ellas y de cómo nos sentimos.

Nota. Elaboración propia.

De nuevo, se aportan datos muy curiosos, reflexivos y a tener en cuenta por parte de estos tres artistas del mundo del jazz. Se considera que la improvisación también es uno de los conceptos importantes en la enseñanza musical y, sobre todo, instrumental, ámbito que también está ligado al mundo de las emociones y de las diferentes referencias artísticas. Ellos tres, también han dejado latente la importancia de trabajar la improvisación en el aula, pero en este sentido y fomentando la creatividad a todos sus niveles.

En definitiva, tanto los tres compositores como los tres artistas de jazz, a través de sus entrevistas, han dejado constancia de que el trinomio base de la presente tesis: la música, las artes y las emociones son fundamentales en la formación musical en todos sus niveles y, cómo no, desde la composición, hasta la improvisación y, evidentemente, la interpretación.

3.10. Resultados de la validación del instrumento.

3.10.1. Fiabilidad del instrumento de investigación.

La validación del instrumento de evaluación del programa formativo basado en “música, artes y emociones” (MUSARTEMOC) se ha realizado a través de un cuestionario de validez completado a través del juicio de expertos, tal y como es habitual en la validación metodológica en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Moreno-Vera y Alvén, 2020).

Se ha establecido un grupo formado por cinco expertos en investigación educativa:

- 2 profesores universitarios en Didáctica de las Ciencias Sociales.
- 1 profesor universitario en Métodos de Investigación y diagnóstico en Educación.
- 1 profesora universitaria en Didáctica de la Expresión musical.
- 1 docente de Educación Primaria y doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales.

El cuestionario de validación estaba formado por 29 ítems cuantitativos y 1 ítem abierto de tipo cualitativo (ANEXO XII), algo habitual en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Gómez-Carrasco et al. 2019 y 2020; Moreno-Vera et al. 2020 y 2021). Y conllevaba el desarrollo explicativo resumido de la investigación en curso, la escala de valoración (tipo Likert del 1 al 5) y una estructura basada en 8 bloques temáticos de cara a la correcta valoración del instrumento de investigación (Pérez Juste, 2006):

- Dimensión endógena: Contexto del instrumento.
- Dimensión endógena: Consistencia del instrumento.
- Dimensión endógena: Congruencia del instrumento.
- Dimensión endógena-exógena: Flexibilidad del instrumento.

- Dimensión endógena-exógena: Conveniencia del instrumento.
- Dimensión exógena: Es un instrumento factible en su implementación.
- Dimensión exógena: Es un instrumento generalizable a otros contextos.
- Dimensión integral: Es un instrumento evaluable.

La fiabilidad interna del constructo utilizado por los expertos, se realizó a través del paquete estadístico IBM SPSS v. 29 y fue altamente satisfactoria ya que obtuvo un dato de 0.991 en el Alfa de Cronbach (Tabla 14). Esta prueba permitió la estimación de la fiabilidad del instrumento elaborado mediante un conjunto amplio de variables (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

Tabla 14

Resultado del Alfa de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,991	29

Nota. Elaboración propia.

El procedimiento de fiabilidad interna ha sido usado en otras investigaciones similares dentro del campo científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como en el caso de Getsdóttir, Van Boxtel y Van Drie (2018). El criterio que se establece por parte de diversos autores (Gómez-Carrasco et al. 2019) es que un valor de Alfa de Cronbach por encima de 0.5 sería positivo, entre 0.6 y 0.9 sería satisfactorio y por encima de 0.9 sería muy satisfactorio, por lo que según Oviedo y Campo-Arias (2005) este constructo tendría una consistencia interna muy satisfactoria.

Por lo que respecta al análisis cuantitativo de la validación a través de juicio de expertos (Tabla 15), los resultados estadístico-descriptivos ofrecen una valoración muy positiva.

Tabla 15

Estadístico-descriptivos de la validación interjueces

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
VAR00001	5	3,00	5,00	4,0000	,70711
VAR00002	5	2,00	5,00	4,0000	1,22474
VAR00003	5	2,00	5,00	4,4000	1,34164
VAR00004	5	3,00	5,00	4,6000	,89443
VAR00005	5	5,00	5,00	5,0000	,00000
VAR00006	5	3,00	5,00	4,6000	,89443
VAR00007	5	2,00	5,00	4,2000	1,30384
VAR00008	5	3,00	5,00	4,2000	,83666
VAR00009	5	3,00	5,00	4,6000	,89443
VAR00010	5	2,00	4,00	3,6000	,89443
VAR00011	5	3,00	5,00	4,6000	,89443
VAR00012	5	4,00	5,00	4,4000	,54772
VAR00013	5	2,00	5,00	4,0000	1,22474
VAR00014	5	2,00	5,00	4,4000	1,34164
VAR00015	5	3,00	5,00	4,6000	,89443
VAR00016	5	3,00	5,00	4,0000	1,00000
VAR00017	5	2,00	5,00	4,2000	1,30384
VAR00018	5	2,00	5,00	4,4000	1,34164
VAR00019	5	1,00	5,00	3,6000	1,51658
VAR00020	5	3,00	5,00	4,6000	,89443
VAR00021	5	3,00	5,00	4,6000	,89443
VAR00022	5	2,00	5,00	4,0000	1,22474
VAR00023	5	2,00	5,00	4,4000	1,34164
VAR00024	5	2,00	5,00	4,4000	1,34164
VAR00025	5	2,00	5,00	4,4000	1,34164

VAR00026	5	2,00	5,00	4,4000	1,34164
VAR00027	5	2,00	5,00	4,0000	1,22474
VAR00028	5	2,00	5,00	3,8000	1,09545
VAR00029	5	3,00	5,00	4,0000	,70711
N válido (por5 lista)					

Nota. Elaboración propia.

Los 29 ítems analizados por los expertos han obtenido una valoración media por encima de 3, lo que indica que los jueces que han valorado el instrumento están de acuerdo o muy de acuerdo con la redacción y el sentido de los ítems del cuestionario MUSARTEMOC.

En cualquier caso, los datos estadístico-descriptivos más bajos los encontramos en el ítem 10, ítem 19 e ítem 28, referidos a “Los indicadores numéricos son suficientes”, “existe una formulación lógica de los ítems que se refieren al análisis de actuación en público” y “el instrumento contempla el análisis cualitativo sobre música, artes y emociones”.

Teniendo en cuenta estos resultados, en el diseño final del cuestionario se replantaron estas 3 cuestiones señaladas por el juicio de expertos, de modo que se incluyó una valoración numérica para los ítems referidos a la percepción de aprendizaje (escala Likert 1-5), se volvieron a formular las preguntas sobre la actuación en público para que fueran lógicas y coherentes, así como se incluyeron preguntas cualitativas acerca del trinomio música, artes y emociones.

Por lo que respecta al análisis cualitativo del juicio de expertos, a continuación, se recogen las principales recomendaciones hechas y que fueron modificadas en la redacción final del instrumento de investigación MUSARTEMOC:

- Especificar el perfil y los datos personales de los participantes. (Evaluador 1)
- Concretar terminológicamente los conceptos canción/pieza ya que se refieren siempre a composiciones musicales, independientemente de que sean canciones con letra (aunque con el saxofón no se canten) o que sean piezas puramente instrumentales. (Evaluador 1)

- Ampliar las opciones de respuestas en algunos ítems como el 1. (Evaluador 2).
- Realizar un cuestionario posterior para corroborar la percepción del aprendizaje (Evaluador 3).
- Ampliar el ítem 4 para conocer la frecuencia con la que los participantes escuchan música (Evaluador 4).
- Ampliar el ítem 3 con más opciones de respuesta sobre escuchar previamente las canciones o piezas que estudian en clase. (Evaluador 5).

Así pues, el proceso de validación del instrumento de investigación MUSARTEMOC ha arrojado unos buenos resultados, tanto desde el punto de vista cuantitativo, como desde el punto de vista cualitativo. Este enfoque de validación mixto se ha demostrado muy útil y eficaz para poder implementar los cambios que han recomendado los evaluadores.

CAPÍTULO 4. TRABAJO EMPÍRICO: APLICACIÓN PROPUESTA DIDÁCTICA.

4.1. Propuesta didáctica: enseñanza interdisciplinar música, artes y emociones.

4.1.1. ¿Cómo surge la idea?

A la hora de plantear la presente propuesta didáctica que incluye la enseñanza interdisciplinar a través de la música, las artes y las emociones, fueron importantes diferentes inquietudes personales de la propia investigadora.

El primer motivo, todo lo que respecta a la vivencia formativa a lo largo de sus años de estudios musicales: Elemental, Profesional y Superior. En cuanto a su formación, siempre ha sido consciente de que ha aprendido mucho, pero “de la misma manera”, a través de lo que se denomina una metodología tradicional, con diferentes docentes pero siempre basado en la técnica y en las anotaciones de las partituras que aportan expresividad a las piezas musicales en cuestión. Pero a la vez, este proceso de enseñanza recibido generaba tensión y cierta inseguridad a la hora de actuar por querer hacerlo bien o incluso rozar la perfección a pesar de que la frase más común durante todos esos años siempre fue que “un músico debe disfrutar de lo que hace y de sus propias actuaciones”. Evidentemente, las actuaciones siempre contenían tensión y cierta inseguridad, como se ha comentado anteriormente, pero el detonante máximo fue cuando se realizaron las primeras oposiciones en el año 2010. Ahí todo posible disfrute y confianza desaparecieron en su totalidad. Y fue desde ese momento, cuando la doctoranda empezó a leer a Guillermo Dalia por el planteamiento bibliográfico enfocado a ayudar a los músicos en su preparación musical a través de libros como: *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*, *Cómo ser feliz si eres músico o tienes uno cerca*, incluso otro más reciente *El músico interior: 35 claves para tener éxito en la música y en la vida*, y, a su vez, leyendo libros de historia de diversos compositores, de sus influencias emocionales, inspiraciones a la hora de componer, etc. pensaba que el objetivo de un músico era (y es) disfrutar preparando e interpretando desde los inicios, teniendo la posibilidad de disfrutar de nuestro arte musical en plenitud puesto que un compositor disfruta de ese proceso de elaboración. Y para ello, la reflexión es que lo fundamental de todo esto, es el profesorado, que con su debida formación y experiencia, puede y debe plantear diversas estrategias metodológicas individuales y motivadoras para conseguir que su alumnado disfrute, durante la preparación y también durante la actuación.

En definitiva, tras la dura experiencia de las primeras oposiciones, surgió la manera de estudiar de manera muy personal relacionando los aspectos musicales con diversas emociones e inspiraciones artísticas de diversa índole. Los objetivos de todo ese proceso eran (y son) el dominio técnico e interpretativo de una pieza musical, por supuesto, pero también el saber qué se quiere transmitir, disfrutar y tener motivación durante todo el proceso de preparación, escuchar música por doquier, conectar las emociones con diversas artes para recordarlas durante todo el proceso, practicar improvisaciones libres y/o con bases creadas para fomentar la interpretación del apartado emocional recordando ese arte seleccionado para cada momento y así, por ende, disfrutar durante la actuación recordando todo ello.

De esta manera, tras comprobar, en sendas oposiciones más, que la doctoranda había conseguido esa confianza y disfrute de manera personal, decidió plantear esta propuesta didáctica a través del segundo motivo: la experiencia docente.

Mientras se planteaba la posibilidad de iniciar la presente investigación, impartía clases en el Conservatorio Profesional de música de Almería en 2016, último trimestre, y fue en ese momento, cuando descubrí que al alumnado le motivaba esta manera de plantear la enseñanza-aprendizaje del saxofón. Ejemplo de ello fue en el momento de aportar diversas artes para conectar con las emociones de diversas obras del alumnado de Enseñanzas Profesionales. Se citan algunas de ellas con el arte seleccionado por cada alumno/a:

- Légende de Florent Schmitt: *La bailarina* de Gustav Klimt.
- Suite número 1 de Johann Sebastian Bach: *retrato de Luis XIV* de Hyacinthe Rigaud (1º movimiento).
- Fantaisie-Impromptu de André Jolivet (dos alumnos diferentes):
 - *Cabeza en la noche* de Joan Miró (1ª parte: fantasía)
 - *El disco rojo persiguiendo a alondra* de Joan Miró (1ª parte: fantasía)
- Aria de Eugène Bozza: *Dora Maar* de Picasso.
- Ballade de Henri Tomasi: *Retrato II* de Joan Miró (1ª parte)

La presencia y elección de obras artísticas tan conocidas para conectar con el repertorio de saxofón y, por supuesto, observar el fabuloso resultado a la hora de interpretar, fueron detonantes para llevar a cabo la presente investigación.

Significativo también matizar que dicha propuesta se planteó, desde un principio, como muestra comparativa con la colaboración de más profesorado de la especialidad, pero la respuesta fue negativa o incluso ausente. Ante esta situación, se decidió hacer la presente investigación de manera personal y en los centros correspondientes.

Y, por último, no quiero eludir otro de los motivos, ingente casualidad de esa misma etapa, que fue el descubrimiento en Youtube de un video llamado “Alike short film”, detonante y decisivo para realizar la presente tesis (justificación ya planteada en el apartado 2.2.8). Y, de nuevo, vale la pena recordar que es un video dirigido por Daniel Martínez Lara y Rafa Cano Méndez que trata sobre: “una vida ocupada, ajetreada y frenética donde Copi es el padre que intenta enseñar a su hijo Paste el camino correcto. Pero... ¿Qué es lo correcto?

Y esa misma pregunta surgió a nivel docente para la enseñanza.

4.1.2. La propuesta didáctica.

4.1.2.1. Introducción.

La enseñanza instrumental y en este caso, del saxofón, a día de hoy sigue inmersa, según se ha podido corroborar en los datos del marco teórico, en la conocida como “metodología tradicional” aunque también es cierto que, a pesar de no disponer de datos científicos, si se tiene constancia de que diversos/as profesores/as de esta especialidad con los que se ha podido contactar a nivel personal, ya vaticinan a través de sus clases la importancia de reflejar la necesaria evolución de la metodología tradicional, incorporando en sus clases las explicaciones correspondientes y relativas a las emociones y sentimientos, a imaginar situaciones personales o imaginarias e incluso, a practicar la improvisación en el aula.

Pero ante la ausencia de esos datos acreditados a nivel de enseñanza instrumental en los Conservatorios en España y tras explicar cómo surge la idea de esta propuesta, a su vez, se decidió hacerla realidad a través de la presente investigación.

El mundo de la enseñanza-aprendizaje es ese proceso bilateral constituido por dos conceptos que van ligados y el uno sin el otro, no pueden existir, además de que es “tan importante aprender lo que se enseña cómo enseñar lo que se aprende.” (Vírgula, 2021)

En definitiva, cuando llega el momento de enseñar es cuando surgen las cuestiones esenciales: ¿Qué, cómo, con qué y para qué enseñar? Y la presente tesis plantea respuesta a todas esas cuestiones enfatizando la importancia del aprendizaje del alumnado de manera individual, aportando diversas estrategias motivadoras a través de una metodología activa, constructivista y holística que incluye el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el aula, del ámbito de la improvisación y por supuesto, la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula (TIC) como a continuación se va a detallar.

4.1.2.2. Referentes y propuesta didáctica.

Es ineludible mostrar cuales son los referentes o antecedentes que conciernen a esta propuesta didáctica puesto que cualquier actuación docente está basada en diversos modelos o teorías.

Lo más importante y esencial del momento de enseñar en el mundo instrumental es reconocer que el futuro instrumentista debe encontrar su motivación y esa autoconfianza

que alimente la motivación y para ello, tres son las preguntas que resultan en una reflexión: por qué, para qué y cómo trabajar (Prot., 2004). Tres preguntas con sus correspondientes respuestas que son la base de esta propuesta didáctica centrada en la formación del alumnado.

Pero además de esa base esencial, el propio docente debe ser capaz de utilizar esa motivación por medio de la creatividad en nuestra propia materia (Gilbert, 2005) y, además, debe tener presentes los afectos o sentimientos que guían las intenciones conductuales del instrumentista (Weiner, 1986) a través de la aplicación y desarrollo de la Inteligencia Emocional en el aula.

Por lo que respecta a los modelos de acción didáctica, destaca el modelo activo, donde impera la participación del alumnado a través de actividades que enfatizan el descubrimiento y la experimentación, el modelo mediacional centrado en aspectos como la comunicación y los procesos internos del profesor y del alumno, el modelo pedagógico holístico que propone una visión creativa, integral y multidisciplinaria basado en tres ejes rectores: el pensamiento, el sentimiento y la acción para conseguir una mejor y mayor formación en el alumnado, el modelo constructivista, para que construyan su propio conocimiento de lo simple a lo complejo, la aplicación de las TIC en el aula, un instrumento esencial que ofrece una formación integral y que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de metodologías dinámicas e innovadoras pero recalcando que “es importante conocer el software, pero más importante es saber utilizarlo adecuadamente en la formación de los alumnos, convirtiendo así estos medios en una herramienta integral de su formación” (Trigueros, 2012) y, por supuesto, la enseñanza-aprendizaje virtual la cual “ha calado en todos los ámbitos y en todos los niveles educativos, desde el aprendizaje informal hasta el universitario” (Vera, 2004, p. 1), sobre todo teniendo en cuenta que se orienta en “el papel del profesorado como planificador de nuevos entornos de aprendizaje, el papel del alumnado como hacedor y controlador de su propio aprendizaje y las herramientas informáticas que posibilitan la creación de nuevos entornos de aprendizaje y facilitan el aprendizaje y el proceso cognitivo” (Vera, 2004, p. 9).

También hay otros elementos esenciales para la presente propuesta didáctica, tales como fomentar la curiosidad a través de la búsqueda de ejemplos musicales, de la misma pieza y/o diferentes, la importancia de la práctica de la improvisación, tanto de forma libre-a capella como con bases existentes y/o creadas por el propio docente y, lo más original, se utilizan diversas ilustraciones, imágenes y/o representaciones interesantes

que consiguen acentuar la motivación y por supuesto, captar y mantener la atención del instrumentista (Pintrich y Schunk, 2006) a través de la relación música, artes y emociones.

Todo ello, simple y llanamente porque, como menciona Tripiana (2016), a través de las actuaciones del profesorado sota un clima afectivo, estimulante y de respeto durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, son claves para mejorar la motivación de los estudiantes.

Respecto al estilo docente aplicable de la presente propuesta, coincidiendo con Mira (2006), ha sido el denominado estilo democrático o participativo guiado y por lo que respecta al planteamiento, se ha seguido una línea basada en la observación, la experimentación llevada a cabo y la experiencia docente de la autora, con la finalidad de huir de planteamientos filosóficos y proporcionar una línea científica. Y en cuanto al estilo docente aplicable ha sido generalmente el denominado estilo democrático o participativo guiado.

Además, para la aplicación de la propuesta didáctica se deben tener en cuenta los siguientes principios pedagógicos generalmente reconocidos:

- Adecuar los contenidos y su secuenciación al momento y situación del desarrollo evolutivo del alumnado.
- Motivarlo mediante su actividad y participación en el proceso.
- Respetar las peculiaridades del alumnado.
- Utilizar procedimientos y recursos variados que estimulen la capacidad crítica y creativa.
- Procurar que la asimilación de los contenidos conceptuales por parte del alumnado se complete con la adquisición de contenidos procedimentales y actitudinales.
- Ejercitar la creatividad.

Una vez expuestos todos los referentes necesarios para la propuesta didáctica, se concretan las propuestas metodológicas basada en el trinomio música, artes y emociones de la presente tesis doctoral.

a) Fomentar la contextualización, el desarrollo auditivo y audiovisual del repertorio a través del “Cuadro contextualización canciones (archivo)” y “Cuadro contextualización obras (archivo)”.

b) La Inteligencia Emocional en el aula. Saber qué se puede sentir para poder transmitir a través de la interpretación.

c) Desarrollar el pensamiento visible a nivel interpretativo: relación música y artes en todas sus manifestaciones posibles para fomentar el conocimiento cultural a través del “Cuadro contextualización artística”.

d) La improvisación y la creatividad como factor de desarrollo musical y, sobre todo, emocional. Sin artes y a través de ellas.

4.1.3. Proceso catalogación vídeos.

Por lo que respecta a este apartado, ha sido un trabajo arduo pero organizado desde el inicio de esta parte de la investigación. En cada centro que ha participado, de forma genérica, la clasificación ha sido nominal matizando videos pre, videos de improvisaciones y videos post. En este caso, a pesar de que cada vídeo es nominal, en la presente tesis se van a aportar los datos de forma anónima tras elaborar una relación numérica a través de la tabla relación alumnos/as-videos que a continuación se aporta.

Tabla 16

Tabla relación alumnos-videos

ALICANTE	VILLAJYOYOSA	EL EJIDO	SAN VICENTE
Alumno 1	Alumno 6	Alumno 14	Alumno 30
Alumno 2	Alumna 7	Alumna 15	Alumna 31
Alumno 3	Alumno 8	Alumna 16	Alumna 32
Alumna 4	Alumno 9	Alumno 17	Alumna 33
Alumno 5	Alumna 10	Alumno 18	Alumna 34
	Alumna 11	Alumno 19	Alumna 35
	Alumna 12	Alumno 20	Alumna 36
	Alumna 13	Alumno 21	Alumna 37
	(Falta 1)	Alumno 22	Alumna 38
		Alumna 23	Alumno 39
		Alumna 24	(Faltan 3)
		Alumnos/as 25/26/27/28	
		Alumno 29	

Nota. Elaboración propia.

Como se puede observar, en la recogida de datos prácticos se ha observado que 5 videos no se han encontrado (1 de la escuela de música de Villajoyosa y 3 del Conservatorio

Profesional de San Vicente del Raspeig y, por tanto, la muestra práctica es de 39 alumnos/as frente a las 43 muestras de los cuestionarios.

El trabajo ha consistido, principalmente, en escuchar y escribir la información de los vídeos para poder aportar datos cualitativos a la investigación. Además, es básico matizar que, en todos ellos, exceptuando uno o dos casos, se nota una diferencia interpretativa entre el pre y el post, confirmando la propuesta didáctica actual.

Dentro de este proceso de catalogación de los videos también se van a aportar datos relativos a otro proyecto denominado “Proyecto Final de Centro (PFC)”. A través de este Proyecto se pretende corroborar que el alumnado tiene más inspiración y sus improvisaciones resultan más “atractivas y coherentes” cuando el alumnado en cuestión conecta con el arte seleccionado. En el punto 4.1.3.4 (a continuación) se detallarán todos los aspectos de este apartado.

Hecha esta aclaración, seguidamente, y según al centro al que haga referencia la catalogación, se va a explicar el proceso y se va a aportar el desglose informativo e importante de los vídeos.

4.1.3.1. Videos pre, improvisaciones y videos post.

Gran cantidad de vídeos forman parte del proceso de catalogación de la presente investigación cuya finalidad trata de corroborar que el alumnado se siente motivado e incluso con más seguridad y confianza tras el trabajo realizado.

En algunos casos, no se han podido recuperar todos los vídeos correspondientes al pre, improvisaciones y post, pero, aun así, se van a aportar los datos más relevantes para dejar latente la esencia de este proyecto.

La forma de catalogación de los vídeos está distribuida por trimestres según el centro participante y toda la información, a modo de conversación, ha sido de nuevo vista, escuchada, revisada y escrita a Word.

Ahora, se aportarán algunos ejemplos de cada centro. Importante resaltar de nuevo que a pesar de que toda la información visual contiene alumnado con su propio nombre y apellidos, estos datos serán aportados de forma numérica y en relación a la tabla 16 expuesta en el punto anterior 4.1.3.

PRIMER TRIMESTRE

- Alumno 1

Tabla 17

Cinq danses exotiques alumno 1

OBRA: Cinq danses exotiques de Jean Françaix.
VIDEO PRE
1. Información título-autor
Obra: son 5 danzas que son exóticas. Autor: Jean Françaix y que es compositor. No sabe decir nada de él.
2. Compositores coetáneos
No sabe nada de los compositores coetáneos.
3. Contexto.
No sabe nada del contexto.
<u>INTERPRETACIÓN</u>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 18

Improvisación libre alumno 1

IMPROVISACIÓN LIBRE
1. Tonalidad.
La Mayor
2. Emociones que queremos transmitir.
Alegría, esperanza, creencia en Dios.
<u>IMPROVISACIÓN</u>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 19

Improvisación libre+imagen alumno 1

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. ¿Imagen? ¿Arte?
Una imagen con personas bailando. Danza.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Hay alguna diferencia cuando improvisas a capella solo o con la imagen?
Con la imagen pienso más en mover, más alegría, más euforia.
2. ¿Te ha transmitido algo la imagen?
Sí, sí.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 20

Video post alumno 1

VIDEO POST
1. Información título, autor, compositores, contexto.
Obra: como dice el nombre son 5 danzas que están hechas por Pambiche, Ballao, Mambo, Samba lenta y merengue, todas danzas exóticas. El primer movimiento se llama Pambiche y es un tipo de danza de merengue. Autor, contexto y compositores coetáneos: es un compositor que hizo esta pieza pensando más en América, en México y todo eso, en los latinoamericanos. Pieza de 1960. Nació en 1912, ya está muerto. Vivió en Francia, pero viajó mucho. Vivió entre la 1ª y 2ª Guerra Mundial e intentaba hacer lo mismo que Jerome Naulais, intentó motivar a la gente de esa época para enfrentarse a los problemas que tuvieron.
2. ¿Crees que todo eso te puede ayudar a entender mejor tu interpretación, el contextualizar?
Sí, totalmente.
3. Emociones y sentimientos que quieres transmitir.
Alegría, valentía, que no tengan vergüenza ni de luchar ni nada, que sean siempre: ¡uahh! (expresión de satisfacción)
<u>INTERPRETACIÓN</u>
1. ¿Os ha convencido ahora?
Compañeros: más que antes; se ha movido un poquito más.
2. ¿Cómo te has encuentras tú después de esta interpretación? ¿Crees que se puede conseguir más aún a lo largo del curso aunque sean obras diferentes?
Mejor. Si se puede conseguir más.
3. ¿Ves una diferencia entre la primera sesión y la de hoy?
Si, una gran diferencia. Ahora ya estoy pensando en lo que él intentaba transmitir y todo.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 2

Tabla 21

Petite Suite Latine 3mov. alumno 2

OBRA: Petite Suite Latine 3mov de Jerome Naulais.
VIDEO PRE
1. Información título-autor
Tiene 4mov, la mayoría son moviditos en la mayor parte y es alegre. Voy a tocar el 3º que es alegre y movidito. Es un tango (no sabe definir qué es un tango)
2. Compositores coetáneos
Del compositor no sabe nada
3. Contexto.
Del contexto tampoco.
<u>INTERPRETACIÓN</u>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 22

Improvisación libre alumno 2

IMPROVISACIÓN LIBRE
1. Tonalidad.
Sol Mayor y Mi menor pero elige Sol Mayor
2. Emociones que queremos transmitir.
Tiene claras las emociones que quiere transmitir (tras haber realizado el cuadro de contextualización).
<u>IMPROVISACIÓN</u>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 23

Improvisación libre+imagen alumno 2

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. ¿Imagen? ¿Arte?
Una imagen con personas bailando. Danza.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Cómo te has sentido más cómodo improvisando: a capella o crees que la imagen te puede ayudar?
Si, ayuda a no estar pensando en qué hago todo el rato. Inspira a una serie de sentimientos y emociones que quieres transmitir. Él lo resume como: guía tu flow.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 24

Video post alumno 2

VIDEO POST
1. Información título, autor, compositores, contexto.
<p>Compositor: Jerome Naulais, que es de Francia, París.</p> <p>Sobre la pieza: está compuesta en 4 movimientos. Va escalando un poco la intensidad y el movimiento que voy a tocar yo es un tango.</p> <p>El título significa que es una pequeña suite latina, de música latina.</p> <p>Sobre el compositor le ha impresionado que todavía está vivo. Ha intentado contactar con él pero no tiene ni internet, parece que vive en una cueva. Cree que sería interesante contactar con él.</p> <p>A nivel cultural: Jerome es de los años 50, mitad del s.XX y en esa época acaba de acabar la 2ª Guerra Mundial y Francia está un poco destrozada y como que quiere alegrar a la gente con esto (la pieza)</p> <p>Compositor coetáneo: Stravinsky, Shostakovich que es ruso, Gershwin y Bernstein.</p> <p><i>Va respondiendo a la información con ayuda de preguntas por mi parte.</i></p> <p><i>(Aportó la información de que Jean Françaix, autor de la pieza de su compañero, que también es coetáneo de Jerome)</i></p>

2. ¿Crees que todo eso te puede ayudar a entender mejor tu interpretación, el contextualizar?
Lo que ha buscado le ayuda a entender la interpretación: supone que sí; después dice que cree que sí.
3. Emociones y sentimientos que quieres transmitir.
Seguridad, serenidad, alegría, un poco de orgullo, elegancia, satisfacción, un poco de misterio en alguna parte, valentía y también un poco de audacia.
<u>INTERPRETACIÓN</u>
1. ¿De la 1ª sesión a ahora has notado algún cambio? ¿En qué sentido?
Si, aparte de que tiene la obra más leída, que también piensa más en las emociones y que lo tiene más contextualizado.
2. Pregunta general a todos: ¿creéis que el fijaros en las emociones antes de ver el otro paso del proyecto os puede ayudar a interpretar la pieza en público sin nervios?
Todos dicen que sí. Uno de ellos dice que a lo mejor si estás de espaldas...
3. ¿Tú realmente piensas que en tu caso si tocas delante del público, aunque te estés centrando en los sentimientos y emociones, te vas a poner nervioso igual?
Si, una gran diferencia. Ahora ya estoy pensando en lo que él intentaba transmitir y todo.
4. ¿Ahora te has puesto nervioso? ¿Y somos público, no?
No mucho. Asiente.
5. ¿Y la primera vez que tocaste en clase estabas nervioso? ¿Curioso eso, no?
Si. Asiente

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 3

Tabla 25

Petite Suite Latine Imov. alumno 3

OBRA: <i>Petite Suite Latine Imov de Jerome Naulais</i>
VIDEO PRE
1. Información título-autor
Es como una mezcla de pequeñas obras que hay, que son, bueno, parten de Sudamérica y son muy movidas.
2. Compositores coetáneos
Del compositor, sabe su nombre y nada más.
3. Contexto.
Del resto nada.
<u>INTERPRETACIÓN</u>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 26

Improvisación alumno 3

IMPROVISACIÓN LIBRE
NO HAY VÍDEO

Nota. Elaboración propia.

Tabla 27

Improvisación+imagen alumno 3

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
NO HAY VÍDEO

Nota. Elaboración propia.

Tabla 28

Video post alumno 3

VIDEO POST
1. Información título, autor, compositores, contexto.
<p>Jerome Naulais es de París, Francia. Un señor que nació en 1951, a mitad del s.XX y que ha compuesto obras, sobre todo de jazz o más alegres. Ha ganado diversos premios en Francia, de París, de la teoría de la música, y ha sido solista de la orquesta nacional de París. Toca varios instrumentos: violín, trombón y saxo.</p> <p>Destacaría de él sus compositores coetáneos de diferentes países: Shostakovich que es ruso, Greshwin, primer compositor que metió el saxo en orquestas (aclaración por mi parte) y Bernstein que es un gran director.</p> <p>La pieza es una mezcla de pequeñas danzas latinas, Petite Suite Latine. Sabe que Suite es una forma musical.</p> <p>Del contexto, acaban de salir de la II Guerra mundial, una situación triste y con su obra supongo que quiere transmitir felicidad a los demás o para que se sintiesen mejor.</p> <p>1er mov: lento y pasodoble. Pasodoble es más animado</p>
2. Emociones y sentimientos que quieres transmitir.
¿Todas esas emociones se pueden mezclar o significa que cada una está determinada en una parte?
<p>Yo voy a querer transmitir un poco de pureza, felicidad, (le ayudo porque no se ha anotado las emociones) envidia, elegancia, tranquilidad, rabia, alegría, ilusión, entusiasmo, valentía y superioridad.</p> <p>Cada una según cada movimiento, parte, frase. Explica diversas partes: con más pureza al principio, más enérgico en la parte como de cadencia o casi cadencia, etc.</p>
INTERPRETACIÓN
1. ¿Crees que ha habido alguna diferencia entre la 1ª sesión que tuvimos en clase y la de hoy? ¿En qué sentido?
<p>La vez anterior toqué más liso, y ahora he intentado exagerar más las dinámicas, y ahora me muevo un poco más. Intento transmitir más sentimientos.</p>

2. ¿Crees que lo hemos conseguido, (aunque solo nos hemos visto 2 clases este trimestre y aún quedan clases hasta final de curso); aun así, tú crees que te ha ayudado la manera de enfocar este trabajo?

Sí, yo creo que sí. Yo creo que lo puedo mejorar mucho más pero que he avanzado mucho. Antes no transmitía y ahora busco esto tanto en esta obra como en otras.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 4

Tabla 29

Baghira alumna 4

OBRA: Baghira-canción de cuna y allegro final (1) de Ferrer Ferrán.
VIDEO PRE
1. Información título-autor
Ferrer Ferrán es pianista, compositor y director valenciano. Está vivo. La obra quiere representar el ángel de la guarda que tiene cada persona y creo que se basa en el Rey León. ¿Es un soneto? Ay no, sonatina y voy a tocar el 2º y 3º.
2. Compositores coetáneos
Nada.
3. Contexto.
Nada.
<u>INTERPRETACIÓN</u>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 30

Improvisación libre alumna 4

IMPROVISACIÓN LIBRE
1. Tonalidad.
Do Mayor
2. Emociones que queremos transmitir.
Sabe las emociones tras haber realizado el cuadro de contextualización.
<u>IMPROVISACIÓN</u>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 31

Improvisación libre+imagen alumna 4

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. ¿Imagen? ¿Arte? ¿Por qué has elegido teatro?
Teatro por medio de un video de youtube donde aparece el teatro en vivo y en directo. No sé, me gusta.

IMPROVISACIÓN
1. ¿Qué tal la experiencia? ¿Mola? ¿Has notado diferencia entre una improvisación a capella o a tener una imagen?
¡Bien! Sí. Sí porque me inspira más la imagen, sí, sí.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 32

Video post alumna 4

VIDEO POST
1. Información título, autor, compositores, contexto.
Compositor: nació en 1966, en Valencia. Le escribió esta pieza para promover el saxo a través de piezas. La escribió en el 2000. Sigue vivo. Contactó por mail con Ferrer Ferrán para obtener más información sobre la pieza (lee el mail correspondiente) Época: actual, de este siglo. El autor tiene unos 60 años. Destaca de la época actual que hay democracia, pero cada uno hace lo que le da la gana. Coetáneos: Saúl Gómez Soler de Ontinyent que nació en 1982, Oscar Navarro que es muy amigo de Ferrer Ferrán, de Novelda y es de 1981 y otro sería, Juan José Colomer de Alzira y nació en 1966. Todos compositores coetáneos valencianos. <i>(Doy el consejo de que se pueden buscar más compositores coetáneos de todo el mundo)</i>
2. ¿Crees que todo eso te puede ayudar a entender mejor tu interpretación, el contextualizar?
Creo que sí.
INTERPRETACIÓN
1. 2º mov ¿Has estado cómoda? (Menciono que está lesionada y no puedo apoyar bien de forma bipodal) A nivel emocional y sentimental, ¿crees que has transmitido todo lo que querías transmitir? Pregunto a los compañeros. ¿Notas una diferencia entre esta interpretación y la anterior?
2º mov: tranquilidad, serenidad, melancolía, cercanía, paciencia, nostalgia. <i>Le ayudo a recordar las emociones</i> - Bueno, sí. Si o por lo menos lo he intentado. Los compañeros también asienten. - Dice que cree que si nota diferencia.
2. 3er mov ¿Bien? ¿Estás cómoda? ¿Has disfrutado? ¿Más que en la sesión de la 1ª clase?
3er mov: Ilusión, valentía, optimismo, alegría y enamoramiento. <i>Le ayudo a recordar las emociones</i> - Si. Si. Si. Si (con más firmeza)
3. Entonces, en el fondo ¿crees que toda esta línea de informaciones, emociones, etc, etc., ayuda a la interpretación?
Sí, asiente.

Nota. Elaboración propia.

SEGUNDO TRIMESTRE**- Alumno 1****Tabla 33***Cinq danses exotiques 3º y 4º mov. alumno 1*

OBRA: Cinq danses exotiques 3º y 4º mov. de Jean Françaix.
VIDEO PRE
1. Información título-autor
Obra: son 5 danzas que son exóticas. Y el autor: Jean Françaix lo pensó para los sudamericanos, para animarlos. Nació en el s. XX. A los 18 años ganó un premio de piano y también compone un montón de obras.
2. Compositores coetáneos
No se acuerda de los compositores coetáneos.
3. Contexto.
Ha contado un poco del contexto anteriormente.
<u>INTERPRETACIÓN</u>
1. ¿Crees que la información sobre la pieza, autor/a y contexto te ayudaría en tu interpretación? ¿Por qué?
Si me ha ayudado porque ya sé cómo se debe tocar y con qué sentido lo intentaba transmitir, qué sentimientos intentaba transmitir y todo eso.
2. ¿Has pensado en alguna imagen-texto o incluso en alguien mientras tocabas? ¿Cuál? ¿Pero es imagen para los 2 movimientos?
- En alguien no, pero en una imagen sí. - En una foto que salía en el libro de historia nuestro, porque estamos dando la parte de América y eso. - No. La misma imagen pero en diferente contexto para cada movimiento.
3. ¿Has querido transmitir alguna emoción-sentimiento?
Si, en el 4º he querido transmitir serenidad, tranquilidad y eso y en el 3º más movimiento aunque también tranquilidad.

*Nota. Elaboración propia.***Tabla 34***Improvisación libre+imagen alumno 1*

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. Tonalidad.
Do Mayor. Relación con 3er mov. (no coincide tonalidad pero si el carácter)
2. ¿Imagen? ¿Arte?
Pintura. Estilo: Pop art. Autor: Kate Haring. No sabe qué hacer y le aconsejo que se deje llevar por la imagen, los colores, las emociones que quiere transmitir...

<u>IMPROVISACIÓN</u>
3. ¿Te has sentido cómodo improvisando con imagen?
Sí, con imagen mejor.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 35

Video post alumno 1

VIDEO POST
1. Información título, autor, compositores, contexto.
Obra: son 5 danzas que están basado en cuando Jean Françaix se fue a Sud-América y estuvo allí y se lo dedicó a los nativos y todo lo que vio allí. Se inspiró en ello. Por todo esto se llama exóticas. Jean Françaix: autor del s. s. XIX-XX, nació en París. Yo pensaba que el autor, por la forma de componer era de más presente, no del s. XIX-XX. Compositores coetáneos: Leonard Bernstein. Contexto: había un montón de guerras, era todo gris y el intentó dar un poquito de color.
3. Emociones y sentimientos que quieres transmitir.
3er mov: esperanza. 4º mov: tranquilidad, serenidad.
<u>INTERPRETACIÓN</u>
1. ¿Crees que la información sobre la pieza, autor/a y contexto te ayudaría en tu interpretación? ¿Por qué?
Si porque ya sé cómo expresarlo y lo que intentaba transmitir a la gente.
2. ¿Has pensado en alguna imagen-texto o incluso en alguien mientras tocabas?
Para el 3er mov., en la imagen que he elegido. Y para el 4º mov en una gota de agua.
3. ¿Has querido transmitir alguna emoción-sentimiento?
Si, en el 3er mov., esperanza y alegría un poco y en el 4º tranquilidad y serenidad.
4. ¿Crees que el escuchar audios de la misma pieza e incluso de compositores coetáneos o en relación con diferentes aspectos de tu obra te han ayudado a interpretar mejor la pieza? ¿Por qué?
Sí y no. Si porque escuchar su pieza si me ha ayudado pero por ejemplo con la de Bernstein no le he visto parecido.
5. ¿Crees que la parte de la improvisación ha influido en tu interpretación?
Si.
6. ¿Has notado diferencia interpretativa del 1er video a éste?
Si. Este mejor. Me siento más suelto.

Nota. Elaboración propia.

Ahora se va a aportar información de la segunda clase del segundo trimestre:

Tabla 36

Improvisación pizarra+base Irealpro alumno 1

IMPROVISACIÓN PIZARRA+BASE IREALPRO:
1. ¿Tienes claro lo que quieres transmitir por medio de tu improvisación?
Éxtasis, alegría, felicidad. Enseña partitura Bossa Nova con cifrado americano. Trabajo de transporte: instrumentos en do: Mi b M y saxo en Do M.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal? ¿Es fácil?
Bien. No, porque me confundo con las escalas y si miro la pizarra, me confundo más.
2. ¿Y crees que es fácil transmitir una emoción por medio de la improvisación y la base?
Sí, me ayuda.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 37

Improvisación pintura+base Irealpro alumno 1

IMPROVISACIÓN PINTURA+BASE IREALPRO (1)
1. Arte
Arte: Pop Art de Kate Haring. En conexión con el 3er mov que es un Mambo.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal? ¿Si tuvieras que elegir entre improvisar sin imagen y con imagen?
Bien. Con imagen mejor.
2. ¿Qué has querido transmitir? ¿En qué te has fijado para hacer eso?
Éxtasis básicamente. En los monigotes y el movimiento que intentaba simular Kate Haring.

Nota. Elaboración propia.

Se llevan a cabo varias improvisaciones más para conectar con el arte y la emoción.

Tabla 38

Video post alumno 1

VIDEO POST
- 3er mov: mambo. - 4º mov: samba lenta.
- Hemos comentado la relación la Samba lenta con el cansancio de los bailarines del cuadro de PopArt.
<i>Consejo por mi parte: buena base técnica y sobre todo que constantemente tengas esa conexión con el arte elegido. Si tú lo consigues tu interpretación será mucho más</i>

<i>motivadora.</i>
<u>INTERPRETACIÓN</u>
1. ¿Qué tal? ¿Qué sensación tienes?
Cansancio.
2. ¿Crees que es positivo seguir trabajando en esta línea?
Sí, mucho. Porque ayuda mucho a comprender como se toca la pieza, música y puedes entenderlo mejor todo. Sabes con qué propósito lo hizo el compositor.
3. ¿Crees que el escuchar audios de la misma pieza e incluso de compositores coetáneos o en relación con diferentes aspectos de tu obra te han ayudado a interpretar mejor la pieza? ¿Por qué?
Si mucho. Porque así me ayuda mucho a saber lo mismo que antes, ayudar a cómo pensaban en esa época y cómo utilizaban la música y cuál era la situación, en la misma época y en diferentes.
4. ¿Crees que la parte de la improvisación ha influido en tu interpretación?
Si.
5. ¿Te ha ayudado en tu interpretación el pensar en el arte seleccionado? ¿Por qué?
Sí, mucho porque representa colores vivos y el 3er mov es muy parecido a la música que se supone que están bailando y eso me ha ayudado para pensar que yo estoy tocando la música con la que ellos están bailando.
6. ¿Has notado diferencia interpretativa del 1er video a éste?
Si. Si. Por supuesto. Me siento más suelto y también exagero más las articulaciones, matices, etc.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 4

Tabla 39

Estudio Andante Cantabile Ferling alumna 4

<i>Estudio de W. Ferling: Andante Cantabile.</i>
VIDEO PRE
1. Información título-autor
Título: andante es un tempo y andante cantabile, un tiempo que no es ni rápido ni lento y es bonito y cantado. Autor: nada.
2. Compositores coetáneos
Nada.
3. Contexto.
Nada.
<u>INTERPRETACIÓN</u>
1. ¿Crees que la información sobre la pieza, autor/a y contexto te ayudaría en tu interpretación? ¿Por qué?
Sí, porque sabría mostrar más sentimientos y emociones que quiera transmitir.

2. ¿Has pensado en alguna imagen-texto o incluso en alguien mientras tocabas?
No pero si en hacer todo lo que este señor quiere que haga (matices, etc).
3. ¿Has querido transmitir alguna emoción-sentimiento?
Si, tranquilidad.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 40

Improvisación libre alumna 4

IMPROVISACIÓN LIBRE
1. Tonalidad.
Sol Mayor.
2. Sentimientos y emociones:
Tranquilidad, cercanía, enamoramiento, esperanza, felicidad, satisfacción

Nota. Elaboración propia.

Tabla 41

Improvisación libre+imagen alumna 4

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. Arte
Serie Merlí: foto de una escena donde el chico se declara a la chica.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
2. ¿Cómo te has sentido mejor improvisando, cuando no estás condicionada y sol te una tonalidad y ya está o por medio de la imagen?
Es diferente.
3. ¿Cuál te ayuda a ti más a improvisar en este caso?
No sé. A ver, sin nada tienes más libertad de hacer lo que quieras, lo que salga, lo que quieras expresar... pero con la imagen has de hacer lo que pasa, y al principio puede ser más difícil. Pero sí me inspira, la imagen me ha ayudado, sí.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 42

Video post alumna 4

VIDEO POST
1. Información título, autor, compositores, contexto.
Título: andante cantáble significa un tiempo pero también controlando el sonido, que no tenga tensión. Tiempo pausado y tranquilo. Ferling era alemán, tuvo dos hijos, era clarinetista y oboísta y trabajó de músico militar tocando el clarinete pero al final se tuvo que jubilar porque se ahogaba al tocar, tenía reuma. Compositores coetáneos: K. F. Celter, familia de Bach y Mozart. Época del

Clasicismo. Contexto: El Clasicismo. Tiene piezas muy clásicas.
3. Emociones y sentimientos que quieres transmitir.
Tranquilidad, cercanía, enamoramiento, esperanza, felicidad, satisfacción.
<u>INTERPRETACIÓN</u>
1. ¿Crees que la información sobre la pieza, autor/a y contexto te ayudaría en tu interpretación? ¿Por qué?
Sí, porque he sabido y he intentado como cantar y transmitir tranquilidad, enamoramiento...
2. ¿Has pensado en alguna imagen-texto o incluso en alguien mientras tocabas? ¿Y te ha ayudado?
Sí, he pensado en la imagen de antes (de Merlí) y personas cercanas a mi que me transmiten esos sentimientos. Sí, yo creo que sí.
3. ¿Has querido transmitir alguna emoción-sentimiento?
Sí, tranquilidad, esperanza, enamoramiento...
4. ¿Crees que el escuchar audios de la misma pieza e incluso de compositores coetáneos o en relación con diferentes aspectos de tu estudio te han ayudado a interpretar mejor la pieza? ¿Por qué?
Sí, porque he querido interpretar más cantado, intentando imitar lo que he escuchado respecto a los cantábiles escuchados.
5. ¿Crees que la parte de la improvisación ha influido en tu interpretación?
Si.
6. ¿Has notado diferencia interpretativa del 1er video a éste? ¿Mejor?
Yo creo que sí, porque me he centrado más en el sonido, en los matices y en disfrutar. Sí.

Nota. Elaboración propia.

Ahora se va a aportar información de la segunda clase del segundo trimestre:

Tabla 43

Improvisación pizarra+base creada Sibelius alumna 4

IMPROVISACIÓN PIZARRA+BASE CREADA SIBELIUS:
1. Tonalidad.
Sol Mayor.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal? ¿Es fácil?
Bien. Bueno...
2. ¿Me puedes decir más o menos que has intentado transmitir? ¿Y son sentimientos y emociones que conectan con tu pieza?
Alegría, tranquilidad, enamoramiento, satisfacción... Sí.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 44

Improvisación imagen+base creada Sibelius alumna 4

IMPROVISACIÓN IMAGEN+BASE CREADA SIBELIUS
1. Arte
Arte: imagen serie Merlí.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
2. ¿Qué tal? ¿Si tuvieras que elegir entre improvisar sin imagen y con imagen?
Bien. Con el arte.
3. ¿Te ha ayudado un poco más? ¿En qué sentido?
Sí, porque yo visualizando la imagen, como ya sé de qué viene y lo que quiero transmitir... enamoramiento, tranquilidad, satisfacción de lo que has conseguido, me ha ayudado a poder transmitir mejor las emociones.

Nota. Elaboración propia.

Se llevan a cabo varias improvisaciones más para conectar con el arte y la emoción.

Tabla 45

Video post alumna 4

VIDEO POST
<i>Comentamos consejos antes de la interpretación. Consejo: recordar lo que hemos trabajado y sobre todo, conectar continuamente con la imagen que has seleccionado.</i>
<u>INTERPRETACIÓN</u>
1. ¿Qué tal?
Bueno... <i>(ha tenido algún fallo pero le comento que eso no debe importar)</i>
2. ¿Crees que has conseguido transmitir lo que tú quieres? ¿Por qué no? ¿Pero los momentos que has conectado, crees que vale la pena seguir esa línea de trabajo?
En tramos que sí, en tramos que no. Porque los fallos me han desconcentrado y porque no es fácil. Sí.
3. ¿Crees que el escuchar audios de la misma pieza e incluso de compositores coetáneos o en relación con diferentes aspectos de tu obra te han ayudado a interpretar mejor la pieza? ¿Por qué?
Sí porque en el caso de versiones he podido ver y escuchar otras posibilidades.
4. ¿Crees que la parte de la improvisación ha influido en tu interpretación?
Sí, porque me ha ayudado a concentrarme y a entender más la imagen y sobre todo a poder introducirla en la intención de la obra.
5. ¿Te ha ayudado en tu interpretación el pensar en el arte seleccionado? ¿Por qué?
Sí, para saber qué tengo que transmitir.
6. ¿Has notado diferencia interpretativa del 1er video a éste?
Sí, porque ya entiendo más la imagen y la pieza y me centro más en los sentimientos que quiero transmitir.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 6

PRIMER TRIMESTRE

* La misma pieza durante el primer y segundo trimestre.

Tabla 46

Sarabande et allegro alumno 6

OBRA: Sarabande et allegro de G. Grouvlez. (Sarabande)
VIDEO PRE
1. Información título-autor
Título: no sabe qué significa. Autor: nada.
2. Compositores coetáneos
Nada.
3. Contexto.
Nada.
<u>INTERPRETACIÓN</u>
1. ¿Crees que la información sobre la pieza, autor/a y contexto te ayudaría en tu interpretación? ¿Por qué?
Sí, porque sabría mostrar más sentimientos y emociones que quiera transmitir.
2. ¿Has pensado en alguna imagen-texto o incluso en alguien mientras tocabas?
No pero sí en hacer todo lo que este señor quiere que haga (matices, etc).
3. ¿Has querido transmitir alguna emoción-sentimiento?
Sí, elegancia, rencor, valentía...

Nota. Elaboración propia.

Tabla 47

Improvisación libre alumno 6

IMPROVISACIÓN LIBRE
1. Tonalidad.
Re menor.
2. Emociones que quieres transmitir.
Rencor, soberanía, elegancia, valentía y nerviosismo-con control.
<u>IMPROVISACIÓN</u>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 48*Improvisación libre+imagen alumno 6*

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. ¿Imagen? ¿Arte?
Arte: fotografía valentía (un chico saltando entre dos montañas)
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. Recordando la improvisación a capella anterior y ahora esta, ¿cuál te ayuda a expresarte mejor? ¿Por qué?
Ésta (con la fotografía). Porque estoy pensando en algo relacionado con la imagen.
2. Si tienes que elegir entre improvisar a capella o por medio de un arte ¿qué eliges?
Con arte.

Nota. Elaboración propia.**SEGUNDO TRIMESTRE****Tabla 49***Improvisación pizarra+base creada Sibelius alumno 6*

IMPROVISACIÓN PIZARRA+BASE CREADA SIBELIUS:
1. Tonalidad.
Re menor-Sarabande.
2. Emociones a transmitir.
Impaciencia, nerviosismo, sencillez, soberbia, serenidad, valentía y satisfacción.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal? ¿Es fácil?
Bien.
2. ¿La base te puede ayudar a hacer esas emociones? ¿Y crees que es fácil?
Si. No es fácil, pero con la base mejor.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 50***Improvisación imagen+base creada Sibelius alumno 6*

IMPROVISACIÓN IMAGEN+BASE CREADA SIBELIUS
1. Arte
Arte: fotografía (un hombre saltando entre dos montañas)
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal? ¿Si tuvieras que elegir entre improvisar sin imagen y con imagen?
Bien, me ha gustado más. Elegiría base más imagen.
2. ¿Te ha ayudado un poco más? ¿En qué sentido?
Sí, porque yo visualizando la imagen, como ya sé de qué viene y lo que quiero

transmitir... enamoramiento, tranquilidad, satisfacción de lo que has conseguido, me ha ayudado a poder transmitir mejor las emociones.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 51

Improvisación libre alumno 6

IMPROVISACIÓN LIBRE
1. Tonalidad.
Re Mayor-Allegro
2. Emociones a transmitir.
Alegría, sorpresa, orgullo, ilusión y felicidad.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal? ¿Es fácil?
Mmmmmm, no.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 52

Improvisación libre+imagen alumno 6

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. Arte
Arte: película: <i>Inside Out</i> (Del Revés). Vídeo, no imagen estática.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal? ¿Crees que te ha ayudado visualizar la película mientras improvisas?
Mejor, sí.
2. ¿Qué has querido expresar con la improvisación
Alegría y felicidad porque la primera parte de <i>Inside Out</i> la niña acaba de nacer, es la primera vez que abre los ojos y eso me produce alegría.

Nota. Elaboración propia.

Se llevan a cabo varias improvisaciones más para conectar con el arte y la emoción a través de la base creada en Re Mayor del libro de 3º curso *Cómo sonar el saxofón* de Israel Mira, primero mirando la partitura y luego mirando la película e improvisando junto a la base. El alumno vuelve a confirmar que se siente mejor improvisando con la imagen audiovisual y la base.

Tabla 53

Video post alumno 6

VIDEO POST
1. Info título-autor.
Sarabande es una danza francesa, más tranquila y el allegro una indicación de tiempo, más movida.
2. Compositores coetáneos.
Claude Debussy, Klossé, Eric Satie, Gabriel Pierné, etc. compositores franceses.
3. Contexto.
Gabriel Grouvlez era compositor y director de orquesta. Murió en París y no emigró. Estaba bien en su país.
4. Emociones-sentimientos a transmitir (recordatorio)
Sarabande: impaciencia, nerviosismo, soberbia, serenidad, sencillez, valentía y satisfacción. Un compendio de emociones como de elegancia. Allegro: alegría, sorpresa, orgullo, ilusión, felicidad.
<u>INTERPRETACIÓN</u>
1. ¿Qué tal?
Bien...
2. ¿Crees que la información sobre la pieza, autor/a y contexto te han ayudado en tu interpretación? ¿Por qué?
Sí, porque piensas en transmitir lo que él quería transmitir.
3. ¿Y crees que la información del título, del autor y todo eso te ayuda a poder transmitir algo más... porque entiendes más lo que tienes que tocar?
Sí.
4. ¿Crees que el escuchar audios de la misma pieza e incluso de compositores coetáneos o en relación con diferentes aspectos de la obra te han ayudado a interpretar mejor la pieza? ¿Por qué?
Sí, porque te ayuda más a cómo interpretarlo.
5. ¿Crees que la parte de la improvisación ha influido en tu interpretación?
Sí.
6. ¿Te ha ayudado en tu interpretación el pensar en el arte que has seleccionado para cada movimiento? ¿Por qué?
Sí, porque intentas transmitir lo que hemos trabajado por medio de la improvisación.
7. ¿Mientras tocabas has pensado en la imagen, te ha resultado fácil o ha habido momentos que pensabas más en las notas?
Sí, había momentos que pensaba más en las notas porque me ha faltado estudiar un poquito más.
8. ¿Has notado una diferencia interpretativa del primer vídeo a éste? ¿En qué sentido?
Sí, en que intento transmitir más los sentimientos.
<i>Consejo: tiene que estudiar un poco más para no dejarse llevar por los pasajes más complicados que no salían. De esa manera podrá conseguir recordar el arte.</i>

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 9

PRIMER TRIMESTRE

* La misma pieza durante el primer y segundo trimestre.

Tabla 54

Marées alumno 9

OBRA: Marées de A. Crepin
VIDEO PRE
1. Información título-autor
Título: Sabe que significa Mareas del mar porque es hispano-francés. Habla francés en casa. Autor: Alain Crepin es un compositor belga, vivo, profesor de saxofón del Conservatorio de Bruselas, del siglo XX-XXI
2. Compositores coetáneos
No menciona.
3. Contexto.
Es una República, que significa que no tienen Rey. El presidente es Emmanuel Macron y actualmente se pelean los de África y queman coches. Pero todo esto no queda reflejado en la composición.
<u>INTERPRETACIÓN</u>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 55

Improvisación libre alumno 9

IMPROVISACIÓN LIBRE
1. Tonalidad.
Fa Mayor- 1ª y 3ª parte.
2. Emociones que quieres transmitir.
Tristes, negativas: tranquilidad, decepción, rabia, desilusión, miedo y nostalgia.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Ha sido fácil?
Bueno, más o menos.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 56

Improvisación libre+imagen alumno 9

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. ¿Imagen? ¿Arte? ¿Por qué?
Arte: arquitectura: Taj Mahal. Porque me gusta y porque se puede conectar con las emociones que quiero transmitir.

<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Fácil? ¿Si tuvieras que elegir entre improvisar sin nada o como imagen? ¿Por qué? ¿En qué te ha ayudado?
Fácil. Con imagen. Porque es más mejor. Me ha ayudado a tocar por medio de las emociones.
2. Si tienes que elegir entre improvisar a capella o por medio de un arte ¿qué eliges?
Con arte.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 57

Improvisación libre alumno 9

IMPROVISACIÓN LIBRE
1. Tonalidad.
La menor- 2ª y 4ª parte.
2. Emociones que quieres transmitir.
Alegres y de nerviosismo-con control: admiración, alegría, ansiedad, intranquilidad, valentía, satisfacción.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Te has dado cuenta de que por medio de las tonalidades también se pueden expresar las emociones?
Sí.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 58

Improvisación libre+imagen alumno 9

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. ¿Imagen? ¿Arte? ¿Por qué?
Arte: película Lo Imposible (imagen estática)
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Si tuvieras que elegir entre improvisar sin nada o como imagen? ¿Por qué? ¿En qué te ha ayudado?
Con la ilustración porque he podido transmitir intranquilidad.
2. Si tienes que elegir entre improvisar a capella o por medio de un arte ¿qué eliges?
Con arte.

Nota. Elaboración propia.

SEGUNDO TRIMESTRE

Tabla 59

Improvisación partitura+base creada Sibelius alumno 9

IMPROVISACIÓN PARTITURA+BASE CREADA SIBELIUS:
1. Tonalidad.
Fa Mayor-1ª y 3ª parte.
2. Emociones a transmitir.
Tristes, negativas: tranquilidad, decepción, rabia, desilusión, miedo y nostalgia.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal? ¿Es fácil?
Sí, fácil, muy fácil.
2. ¿La base te puede ayudar a hacer esas emociones?
Sí.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 60

Improvisación imagen+base creada Sibelius alumno 9

IMPROVISACIÓN IMAGEN+BASE CREADA SIBELIUS:
1. Tonalidad.
Fa Mayor-1ª y 3ª parte.
2. ¿Imagen, arte? ¿Por qué?
Arquitectura: Taj Mahal, porque me parece un sitio tranquilo.
3. Emociones a transmitir.
Tristes, negativas: tranquilidad, decepción, rabia, desilusión, miedo y nostalgia.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal?
Mejor. He querido transmitir las emociones.
2. ¿Si tuvieras que elegir entre base y partitura o base e imagen, qué eliges?
Base e imagen.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 61

Improvisación partitura+base creada Sibelius alumno 9

IMPROVISACIÓN PARTITURA+BASE CREADA SIBELIUS:
1. Tonalidad.
La menor-2ª y 4ª parte.
2. Emociones a transmitir.
Emociones “salvajes” en relación con la marea.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal? ¿Es fácil?
Sí.

2. ¿La base te puede ayudar a hacer esas emociones?
Si.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 62

Improvisación imagen+base creada Sibelius alumno 9

IMPROVISACIÓN IMAGEN+BASE CREADA SIBELIUS:
1. Tonalidad.
La menor-2ª y 4ª parte.
2. ¿Imagen, arte? ¿Por qué?
Película Lo Imposible (imagen estática)
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal? ¿Cómo te has sentido más cómodo, de forma libre o con la imagen?
Bien. Con la imagen.
2. ¿En qué te ha ayudado en este caso la imagen?
Pues como es una ola muy agresiva, pues atrae energía.
3. ¿Has tocado más energético, lo has sentido tú? ¿Con emociones “salvajes” como has dicho tú?
Si.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 63

Video post alumno 9

VIDEO POST
1. Info título-autor.
Obra: Marées es mareas del mar y la marea no es estática, no es constante, es muy irregular y puede estar muy relajada y en un momento crearse un tsunami. Autor: Se llama Alain Crepin, que es belga aunque actualmente reside en Francia, que empezó su carrera en el conservatorio con piano, saxofón y violoncello, que es director de una banda, trabaja en el conservatorio de Bruselas, tiene unos 64 años y es un compositor del s. XX-XXI.
2. Compositores coetáneos.
No menciona ninguno.
3. Contexto.
El mismo que ha comentado en el pre: República, no tienen Rey. Aquí en España sí y el presidente es Emmanuel Macron.
4. Emociones-sentimientos a transmitir (recordatorio)
Todas claras.
<u>INTERPRETACIÓN</u>
1. ¿Qué tal?
Bien.

2. ¿Crees que la información sobre la pieza, autor/a y contexto te han ayudado en tu interpretación? ¿Por qué?
Si porque por ejemplo el saber la edad del compositor, que son 64 años, me ha recordado a la gente mayor que veo paseando y que saben de la vida. Tienen más experiencia.
3. ¿Y crees que la información del título, del autor y todo eso te ayuda a poder transmitir algo más... porque entiendes más lo que tienes que tocar?
Si.
4. ¿Crees que el escuchar audios de la misma pieza e incluso de compositores coetáneos o en relación con diferentes aspectos de la obra te han ayudado a interpretar mejor la pieza? ¿Por qué?
Sí, porque me da una idea de cómo es la pieza en sí.
5. ¿Crees que la parte de la improvisación ha influido en tu interpretación?
Sí.
6. ¿Te ha ayudado en tu interpretación el pensar en el arte que has seleccionado para cada movimiento? ¿Por qué?
Sí, porque tocas con más sentimientos y emociones.
8. ¿Has notado una diferencia interpretativa del primer vídeo a éste? ¿En qué sentido?
Sí, un cambio radical. Porque he mejorado mucho en todos los sentido y estoy muy contento.

Nota. Elaboración propia.

Conservatorio Profesional de El Ejido.**PRIMER TRIMESTRE****- Alumno 18****Tabla 64***Aria de Bozza alumno 18*

OBRA: Aria de Bozza de E. Bozza.
VIDEO PRE
NO ESTÁ LA GRABACIÓN
<i>Nota. Elaboración propia.</i>

Tabla 65*Improvisación a capella alumno 18*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA
1. Tonalidad.
Sol menor.
2. Emociones que queremos transmitir.
Las recuerda tras realizar el trabajo del cuadro correspondiente.
<u>IMPROVISACIÓN</u>

*Nota. Elaboración propia.***Tabla 66***Improvisación libre+imagen alumno 18*

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. ¿Imagen? ¿Arte?
Una fotografía de un perrito triste.
2. Emociones
Pena, tristeza.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Te ha transmitido algo la imagen? ¿Te ha ayudado?
Sí, sí.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 67

Improvisación libre Israel Mira+base alumno 18

IMPROVISACIÓN LIBRO ISRAEL MIRA+BASE
1. Tonalidad.
Sol menor.
2. Emociones que queremos transmitir.
Las recuerda tras realizar el trabajo del cuadro correspondiente.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Fácil?
No.
2. ¿Complicado? ¿Por qué? ¿Por qué estamos mirando un libro, como diciendo y qué hago ahora?
Si. Si... y hacía sostenidos que no eran...

Nota. Elaboración propia.

Tras ver el vídeo tranquilamente, de nuevo, se percibe que no ha sido fácil conectar con la emoción de pena y tristeza por el ritmo de la base y por tanto, decido crear una base personalizada para este/a alumno/a.

Tabla 68

Improvisación partitura+base personalizada alumno 18

IMPROVISACIÓN PARTITURA+BASE PERSONALIZADA
1. Tonalidad.
Sol menor.
2. Sentimientos, emociones a transmitir
Tristeza, desolación, melancolía, etc.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal? ¿Te ha ayudado la improvisación un poquito más (emocionalmente)?
Sí.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 69

Improvisación imagen+base personalizada alumno 18

IMPROVISACIÓN IMAGEN+BASE PERSONALIZADA
1. Tonalidad.
Sol menor.
2. ¿Imagen? ¿Arte?
La imagen del perrito triste.
3. Sentimientos, emociones a transmitir
Las mencionadas anteriormente.
<u>IMPROVISACIÓN</u>

1. ¿Qué tal? ¿Cómo te sientes más cómodo improvisando? ¿Por qué?
Con la imagen porque percibo mejor los sentimientos de la tristeza del perrito.
2. ¿Con la imagen y la base creada es más fácil?
Si.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 70

Video post alumno 18

VIDEO POST
<p>Interpreta la pieza en público en la audición de final del primer trimestre, el 12 de diciembre de 2017, con acompañamiento del cd <i>Rêves d'enfants</i>.</p> <p>Presenta su actuación con la información trabajado y demostrando interpretativamente que empieza algo nervioso, pero pasados dos pentagramas ya interpreta con más confianza y seguridad en sí mismo. Cuando comete algún fallo se viene un pelín abajo, pero sigue adelante y vuelve a interpretar con confianza.</p> <p>Cuando termina la audición me comenta que ha recordado las artes y los sentimientos y emociones para interpretar y todo eso le ha ayudado mucho, sobre todo cuando se equivocaba, para volver a continuar.</p> <p><i>Consejo: seguir trabajando en esta línea.</i></p>

Nota. Elaboración propia.

- Alumnos 19 y 20

De ambos números se conservan los vídeos de las diferentes improvisaciones realizadas en el aula en conexión con la canción popular *El patio de mi casa* del libro de 2º de Enseñanzas Elementales de *Cómo sonar el saxofón* de Israel Mira.

En primer lugar, se trabajan las improvisaciones con las imágenes del alumno 19 de forma individual.

Tabla 71

Improvisación libre alumnos 19 y 20

IMPROVISACIÓN LIBRE
1. Tonalidad.
Sol Mayor.
2. Emociones que queremos transmitir.
Las recuerda tras realizar el trabajo del cuadro correspondiente.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 72

Improvisación libre alumnos 19 y 20

IMPROVISACIÓN LIBRE
1. Tonalidad.
Sol Mayor.
2. Emociones
Las recuerdos del trabajo realizado del cuadro de contextualización.
<u>IMPROVISACIÓN</u>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 73

Improvisación libre+imagen alumnos 19 y 20

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. Tonalidad.
Sol Mayor.
2. ¿Imagen? ¿Arte?
Cine: <i>Tadeo Jones</i> (imagen estática).
3. Emociones-sentimientos que podemos transmitir.
Amor, amistad, “novios”, ternura, etc.
<u>IMPROVISACIÓN</u>

Nota. Elaboración propia.

A pesar de que realizan una improvisación, cada uno, muy interesante, los dos quieren volver a repetir porque quieren transmitir más amor.

Ahora, en segundo lugar, se trabajan las improvisaciones con las imágenes del alumno 20.

Tabla 74

Improvisación libre+imagen alumnos 19 y 20

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. Tonalidad.
Sol Mayor.
2. ¿Imagen? ¿Arte?
Cine: <i>Cars</i> (imagen estática).
3. Emociones-sentimientos que podemos transmitir.
Alumno/a 19: amor, amistad, algo de nerviosismo. Alumno/a 20: cuenta la historia porque quiere transmitir el amor por conseguir algo. Añade también: nervioso y con amistad
<u>IMPROVISACIÓN</u>

Nota. Elaboración propia.

- Alumnas 15 y 16

De ambos números se conservan los vídeos de las diferentes improvisaciones realizadas en el aula en conexión con la canción popular *El campesino alegre* del libro de 3º de Enseñanzas Elementales *Cómo sonar el saxofón* de Israel Mira.

Tabla 75

Improvisación libre alumnas 15 y 16

IMPROVISACIÓN LIBRE
1. Tonalidad.
Do Mayor.
2. Emociones que queremos transmitir.
Las recuerda tras realizar el trabajo del cuadro correspondiente.
<u>IMPROVISACIÓN</u>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 76

Improvisación libre alumnas 15 y 16

IMPROVISACIÓN LIBRE
1. Tonalidad.
Do Mayor.
2. Emociones
Las recuerda del trabajo realizado del cuadro de contextualización.
<u>IMPROVISACIÓN</u>

Nota. Elaboración propia.

En primer lugar, se trabajan las improvisaciones con las imágenes de la alumna 15 de forma individual.

Tabla 77

Improvisación libre+imagen alumnas 15 y 16

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. Tonalidad.
Do Mayor.
2. ¿Imagen? ¿Arte?
Videojuego: <i>Gamer</i> (con diferentes imágenes de diferentes videojuegos)
1. Emociones-sentimientos que podemos transmitir.
Más o menos me he fijado en todos y he querido transmitir alegría.
<u>IMPROVISACIÓN</u>

Nota. Elaboración propia.

Ahora improvisan juntas de la siguiente manera:

Tabla 78

Improvisación libro Israel Mira+base alumnas 15 y 16

IMPROVISACIÓN LIBRO ISRAEL MIRA+BASE
1. Tonalidad.
Do Mayor.
2. Emociones-sentimientos que podemos transmitir.
Alegría
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Es fácil improvisar?
Sí... (Algo dudosas)
2. ¿Habéis pensado en algo cuando estabais tocando o estabais simplemente mirando el pentagrama y las notas?
Dicen que en mirar el pentagrama y pensar en lo que quieren tocar.

Nota. Elaboración propia.

Una vez realizada la improvisación conjunta con el libro más la base, la alumna 15 realiza su improvisación:

Tabla 79

Improvisación libre+imagen alumna 15

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. Tonalidad.
Do Mayor.
2. ¿Imagen? ¿Arte?
Videojuego: <i>Gamer</i>
3. Emociones-sentimientos que podemos transmitir.
Alegría.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Me cuentas cómo te has sentido más cómoda improvisando: con el libro o con la imagen?
Con la imagen.
2. ¿Por qué? ¿Te ha inspirado más?
Sí.
3. ¿Me puedes explicar qué has querido hacer?
Ir personaje por personaje pero también como hacer una mezcla entre algunos, hacer como una historia compartida.

Nota. Elaboración propia.

Ahora es el turno de la **alumna 16**:

Tabla 80

Improvisación libre+imagen alumna 16

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. Tonalidad.
Do Mayor.
2. ¿Imagen? ¿Arte?
Videojuego: <i>Gamer</i>
3. Emociones-sentimientos que podemos transmitir.
Alegría.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Y ahora dime tú: como estabas más cómoda improvisando: con el libro o con la imagen?
Con la imagen.
2. ¿Por qué? ¿Te ha inspirado más?
Porque una imagen vale más que mil palabras (risas) y con la imagen pues no es lo mismo que un pentagrama en blanco y negro que una imagen donde tú por ejemplo si ves el sol sabes que es algo fuerte por los colores, claro.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 30

Tabla 81

Scaramouche alumno 30

OBRA: Scaramouche de D. Milhaud (Brazileira: 3er mov.)
VIDEO PRE
1. Información título-autor
- Obra: Scaramouche: no sabe qué es. Brazileira, una canción de Brasil. - Autor: Lo lee en la partitura para saber quién es. No sabe nada.
2. Compositores coetáneos
Nada.
3. Contexto.
Nada.
<u>INTERPRETACIÓN</u>
1. ¿Qué tal?
Bien
2. ¿Crees que la información sobre la pieza, autor/a y contexto te ayudarían en tu interpretación?
Supongo que sí, porque me pondría en el papel del autor y tal vez podría hacerlo algo mejor.
3. ¿Has pensado en alguna imagen o texto o incluso en alguien mientras tocabas?
No.
4. ¿Has querido transmitir alguna emoción o sentimiento?
Supongo que sí, porque me da la sensación de que Brazileira es alegre, pero no me resulta fácil porque no lo he trabajado. Tengo la intención, pero nunca lo he trabajado.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 82

Improvisación libre alumno 30

IMPROVISACIÓN LIBRE
1. Tonalidad.
Re Mayor (no armadura en el 3er mov, pero establecemos esa tonalidad)
2. Emociones que queremos transmitir.
Alegría de querer bailar, entusiasmo, felicidad.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal?
Bien.
2. ¿Te ha ayudado la tonalidad?
Si.
3. ¿Has pensado en algo?
No.

4. ¿Te ha resultado fácil?
No, es difícil transmitir. La tonalidad ayuda y puedes hacer cosas, pero transmitir la emoción no es fácil pero se puede trabajar, claramente.
<i>Nota.</i> Elaboración propia.

Tabla 83

Improvisación libre+imagen alumno 30

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. Tonalidad.
Re Mayor (no armadura en el 3er mov, pero establecemos esa tonalidad)
2. Emociones que queremos transmitir.
Felicidad, alegría, ganas de bailar.
3. ¿Arte? ¿Imagen?
Fotografía de una chica brasileña bailando.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal?, ¿Te ha ayudado la tonalidad?
Bien. Si
3. ¿Te has fijado en algo en concreto de la imagen o en todo en general?
Más en los colores porque son colores cálidos, alegres.
4. ¿Te ha ayudado el mirar la imagen a poder transmitir las emociones?
Si.
5. ¿Te has creado alguna historia?
Historia no, pero si la imagen de dos personas bailando.
6. ¿Cómo te has sentido mejor, improvisando de forma libre, a través del arte o los dos por igual?
Por igual.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 84

Video post alumno 30

VIDEO POST
<i>Audición de aula con los compañeros/as</i>
1. Información título, autor, compositores, contexto.
Obra: Scaramouche es una Suite para saxofón y orquesta de Darius Milhaud. Tiene 3 movimientos: Vif, modéré y Brasileira. Autor: Darius Milhaud es un compositor francés que perteneció al grupo de Les Six, viajó mucho, a EEUU, a Brasil... Compositores coetáneos: del grupo de Les Six: John Cage, Poulenc, etc. Contexto: s. XX, la liberación de la mujer, de los países esclavizados.
<u>INTERPRETACIÓN</u>
1. ¿Qué tal?
Regular, podría haber salido mejor. Brasileira: muy bien.

<i>Consejo: valorar siempre lo positivo después de cada actuación y comentar después todo lo que se puede mejorar.</i>
2. ¿Crees que la información sobre la obra, el autor y el contexto te han ayudado en tu interpretación?
Si porque conoces más detalles y conectas más.
3. ¿Crees que el escuchar audios de la misma pieza e incluso de compositores coetáneos o en relación con diferentes aspectos de la obra te han ayudado a interpretar mejor la pieza? ¿Por qué?
Sí, porque te ayuda a identificarte con ella y hacerla mejor.
4. ¿Crees que la parte de la improvisación ha influido en tu interpretación?
Sí, por ejemplo a la hora de ponerle sentimiento tienes ya una idea formada y puedes transmitirlo a través de la interpretación.
5. ¿Te ha ayudado en tu interpretación el pensar en el arte que has seleccionado para cada movimiento? ¿Por qué?
Sí, porque al recordar la fotografía, tan visual, se queda en la mente, es fácil recordarla y me ha ayudado a transmitir.
6. ¿Has notado una diferencia interpretativa del primer vídeo a éste? ¿En qué sentido?
Sí en todos los sentidos porque técnicamente y expresivamente me ha ayudado a la hora de transmitir y tocar mejor.
7. ¿Crees que si hubiéramos trabajado de la misma manera con el resto de movimientos te habría ayudado en algo, hubieras estado más tranquilo?
Sí, seguro (convencido)

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 34

Tabla 85

Concierto Glazounov alumna 34

<i>OBRA: Concierto en Mi b para saxofón alto y piano op. 109 de A. Glazounov et A. Petiot.</i>
VIDEO PRE
1. Información título-autor
- Obra: Concierto, se trata de enfatizar el papel de un solista y la banda hace el acompañamiento. Un tipo de pieza, de obra. Una forma, sí, eso. - Autor: No sé nada. Nadie me ha dicho nunca que busque información sobre el autor.
2. Compositores coetáneos
Nada.
3. Contexto.
Romanticismo.
<u>INTERPRETACIÓN</u>
Importante: dos semanas trabajando conmigo la pieza y hay que seguir así, en esta línea.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 86

Improvisación libre alumna 34

IMPROVISACIÓN LIBRE (pasaje núm. 11 a 4 c. después núm. 13)
1. Tonalidad.
La b Mayor-Do Mayor.
2. Emociones que queremos transmitir.
Andante: reflexión que te va convenciendo a ti misma. Te da esperanza. Cambio de tono al número 13: es cuando te das cuenta.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal la experiencia?
Bien.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 87

Improvisación libre+imagen alumna 34

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. Tonalidad.
La b Mayor- Do Mayor.
2. Emociones que queremos transmitir.
Reflexivo, esperanza. Cambio de tono: se da cuenta, enfado y por fin, la luz.
3. ¿Arte? ¿Imagen?
Dibujos animados: El pato Donald (video audiovisual) porque siempre lo recuerdo muy reflexivo y se enfada consigo mismo.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal?
Bien. Ha habido un momento que reconoce que está saliendo muy bien.
2. ¿Tonalidad y modulación te han ayudado a transmitir las emociones?
Si, si, si.
3. ¿Te has fijado en algo en concreto de la imagen o en todo en general?
El momento en el que el periódico le da en la cara y ve el anuncio, entonces en plan “he visto la luz”, ya, Do Mayor.
4. ¿Color/es?
Cuando iba cabizbajo, la acera un poco gris y los edificios y el periódico como colores apagados. Todo eso como algo reflexivo, como triste un poco.
5. ¿Te ha ayudado el mirar la imagen a poder transmitir las emociones?
Si, y a expresar para decir “quédate a gusto” en plan “venga que sí, que tú puedes” (dice ella misma)
6. ¿Cómo te has sentido mejor, improvisando de forma libre, a través del arte o los dos por igual?
Los dibujos ayudan, porque por ejemplo cuando lo he visto caminar he hecho las notas más cortas para reflejar que estaba caminando. Sin imagen es en plan, ¿ahora qué hago? Te tienes que imaginar algo, pero claro, es difícil. Para ella es fundamental trabajar la imaginación y además te pueda ayudar a

concentrarte, pero no solo en las notas sino en lo que quieres expresar.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 88

Video post parte lenta alumna 34

VIDEO POST (parte lenta núm. 11 a núm. 13)
1. Información título, autor, compositores, contexto.
<p>Concierto: es una forma musical en la que se intenta ensalzar la figura del solista mientras el acompañamiento de banda o piano, acompañan.</p> <p>Autor, autores:</p> <p>Glazounov, compositor ruso. No fue al conservatorio y compuso esta magnífica obra. Tuvo que irse a Francia y estuvo muy influenciado por Schumann. Esta es de sus últimas obras y creen que no la llegó a escuchar. La compuso para orquesta, pero Petiot la continuó e hizo este arreglo para piano.</p> <p>Coetáneos: Obra de Paul Dukas <i>El aprendiz de brujo</i> y sobre todo, Tchaikovsky me está ayudando bastante en la expresividad, en los matices, en darle importancia a cada nota, etc. y bueno, sobre todo su obra <i>Romeo y Julieta</i>.</p>
<u>INTERPRETACIÓN</u>
1. ¿Crees que el escuchar audios de la misma pieza e incluso de compositores coetáneos o en relación con diferentes aspectos de la obra te han ayudado a interpretar mejor la pieza? ¿Por qué?
Sí, porque donde utilizo el video de Pato Donald, hay trozos que imagino secuencias, o incluso en otras partes imagino <i>Romeo y Julieta</i> .
2. ¿Crees que la información sobre la obra, el autor y el contexto te han ayudado en tu interpretación?
A intentar expresar más, a conectar más con la emoción.
3. ¿Te ha ayudado en tu interpretación el pensar en el arte que has seleccionado para cada movimiento? ¿Por qué?
Si porque veo las imágenes que hemos trabajado mientras toco.
4. ¿Has notado una diferencia interpretativa del primer vídeo a éste? ¿En qué sentido?
Quitando el fallo (risas) sí. Sobre todo, en la expresividad, no solo en los matices sino en saber lo que quiero hacer.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 89

Video post alumna 34

VIDEO POST (hasta la cadencia)
<i>Audición de aula con los compañeros/as</i>
<p>Se presenta con todas las explicaciones trabajadas en clase.</p> <p>Gran interpretación.</p> <p>Importante: se ha puesto un poco nerviosa sobre todo después del trozo que hemos trabajado con el arte (a partir después del número 13)</p>

Reconoce que ese pasaje que hemos trabajado lo ha tocado relajada y recordando secuencias del Pato Donald y le ha ayudado a tener más intención, más fraseo musical.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 37

Tabla 90

Concierto R. Binge alumna 37

OBRA: Concierto de R. Binge.
VIDEO PRE
1. Información título-autor
- Obra: no sabe que es un concierto. - Autor: No sé nada.
2. Compositores coetáneos
Nada.
3. Contexto.
Nada. Confiesa que no ha trabajado nada de esto en su formación.
<u>INTERPRETACIÓN</u>
Se pone muy nerviosa siempre. De normal en clase no, pero a pesar de estar en clase, se pone nerviosa ya que tenía miedo de equivocarse. Opinión de ella: “Me ha salido muchísimo peor de lo que había estudiado.”

Nota. Elaboración propia.

Tabla 91

Improvisación libre (1) alumna 37

IMPROVISACIÓN LIBRE (1)
1. Tonalidad.
Mi menor.
2. Emociones que queremos transmitir.
Nerviosismo y energía.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal la experiencia?
Bien.
2. ¿Te ha ayudado la tonalidad?
Sí.
3. ¿Has pensado en algo?
En hacerlo enérgico, con fuerza.
4. ¿Te ha resultado difícil?
Ni fácil ni difícil (indagando en las emociones)

Nota. Elaboración propia.

Tabla 92

Improvisación libre (2) alumna 37

IMPROVISACIÓN LIBRE (2)
1. Tonalidad.
Mi menor.
2. Emociones que queremos transmitir.
Nerviosismo y energía.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal la experiencia?
Bien pero no me convence. Improvisa de nuevo y ahora sí le convence más. La diferencia es que en esta ha pensado más en la emoción.
2. ¿Te ha ayudado la tonalidad?
Si.
3. ¿Has pensado en algo?
En hacerlo enérgico, con fuerza.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 93

Improvisación libre+imagen alumna 37

IMPROVISACIÓN LIBRE+IMAGEN
1. Tonalidad.
Mi menor.
2. Emociones que queremos transmitir.
Las mismas.
3. ¿Arte? ¿Imagen?
Videojuego: de lucha.
<u>IMPROVISACIÓN</u>
1. ¿Qué tal? 2. ¿La tonalidad te ha ayudado a transmitir las emociones?
Bien. Si.
3. ¿Te has fijado en algo en concreto de la imagen o en todo en general?
En el fuego.
4. ¿Color/es?
En el rojo del dragón, el fuego.
5. ¿Te ha ayudado el mirar la imagen a poder transmitir las emociones?
Si.
6. ¿Te has creado alguna historia?
Imaginaba que luchaban.
7. ¿Cómo te has sentido mejor, improvisando de forma libre o a través del videojuego?
Mejor con el videojuego porque mirándolo puedo tener contacto visual y tener imaginación directa, sin necesidad de imaginarlo yo, sola, sin nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 94

Video post alumna 37

VIDEO POST
<i>Audición de aula con los compañeros/as</i>
1. Información título, autor, compositores, contexto.
Obra: Concierto está compuesto para que toque un solista con orquesta, con acompañamiento Autor: R. Binge la compuso en 1952 y murió por cáncer de hígado. Compositores coetáneos: Schönberg y Gershwin. Contexto: la 2º Guerra mundial.
<u>INTERPRETACIÓN</u>
1. ¿Qué tal?
Pensaba que me iba a salir peor, pero bien.
2. ¿Crees que la información sobre la obra, el autor y el contexto te han ayudado en tu interpretación?
Lo que más me ha ayudado es el título del movimiento porque me ha ayudado a saber de lo que está hablando la obra.
3. ¿Crees que el escuchar audios de la misma pieza e incluso de compositores coetáneos o en relación con diferentes aspectos de la obra te han ayudado a interpretar mejor la pieza? ¿Por qué?
Sí, porque así sé cómo lo puedo hacer, puedo coger ideas.
4. ¿Crees que la parte de la improvisación ha influido en tu interpretación?
Sí.
5. ¿Te ha ayudado en tu interpretación el pensar en el arte que has seleccionado para cada movimiento? ¿Por qué?
Sí, en la que más, en el principio.
6. ¿Has notado una diferencia interpretativa del primer vídeo a éste? ¿En qué sentido?
Sí porque en este estoy más pendiente de intentar transmitir lo que quiero que en tocar las notas.
7. ¿Te has sentido cómoda?
He estado un poquito menos nerviosa al recordar cómo hemos trabajado, pero creo que al trabajar así conseguiré controlar los nervios, poco a poco. De hecho, recuerdo que en la primera grabación me temblaban las manos siempre y ahora sólo si me equivocaba.

Nota. Elaboración propia.

4.1.3.4. Videos Proyecto Final de Curso (PFC).

Previa selección de unos cuadros por parte del director de la presente tesis de la Universidad de Murcia: Juan Ramón Moreno Vera, el alumnado participante improvisó de forma libre, primero matizando sólo la emoción y dando rienda suelta a una posible imaginación y segundo, improvisando, de nuevo, de forma libre, pero mirando los cuadros seleccionados. La colección de cuadros de renombre utilizados (ANEXO XVIII- Imágenes Proyecto Final de Curso) fue:

- Corriendo por la playa de Joaquín Sorolla. Emoción: amistad.
- El beso de Gustav Klimt. Emoción: amor.
- El circo. Toulouse-Lautrec. Emoción: entusiasmo.
- El grito de Eduard Munch. Emoción: miedo.
- Los fusilamientos del 3 de mayo de Francisco de Goya. Emoción: miedo.
- El Ángelus de Jean-François Millet. Emoción: tristeza.
- La libertad guiando al pueblo de Eugene Delacroix. Emoción: valentía.

Además, antes de pasar a detallar todo lo relativo a la catalogación de los vídeos, es importante recalcar la utilización de unas tablas creadas por Artero (2013) en las cuales establece una relación entre tonalidades y emociones. Dichas tablas, no sólo se han empleado en este apartado sino durante toda la aplicación de la propuesta didáctica a modo de ejemplo y de guía para el alumnado. Él mismo, en el artículo donde aparecen dichas tablas, menciona lo siguiente:

“Hubo un tiempo en el que se aceptaba otorgar una cierta personalidad a cada una de las tonalidades que pueden construirse con el sistema de afinación temperada, establecido desde el barroco y hasta la ruptura que supuso la nueva Armonía que estableció Arnold Schönberg.

Ese concepto de “personalidad” debió tener su apogeo en el Romanticismo, decayendo a finales del siglo XIX y principios del XX.

No hay nadie, al menos yo no lo he encontrado, que haya demostrado en la práctica que esa convención es cierta. A pesar de ello sí que podemos encontrarnos con tonalidades que nos transmiten distintas sensaciones. Pero también es cierto que eso puede atribuirse a la calidad de la melodía de los temas, a su orquestación, a su armonización e incluso al modo de utilizar la mezcla de timbres de los distintos instrumentos.

A pesar de ello comparto con vosotros una tabla con lo que se pretende que transmite cada tonalidad” (Artero, 2013).

Acto seguido, se aportan las tablas divididas en Tonalidades Mayores y Tonalidades menores:

Tabla 95*Tabla tonalidades Mayores*

TONALIDADES MAYORES	
Do Mayor	Alegre, guerrero, completamente puro. Su carácter es de inocencia y de simplicidad.
Do # Mayor	Miradas lascivas. Pena y éxtasis. No puede reír, pero puede sonreír. No puede llorar, sólo puede hacer una mueca de su llanto. Caracteres y sentimientos inusuales.
Re Mayor	Feliz y muy guerrero. El triunfo. Aleluyas, júbilo, victoria.
Mi b Mayor	Crueldad, dureza, amor, devoción, conversación íntima con Dios.
Mi Mayor	Querellante, chillón, gritos ruidosos de alegría, placer al reírse.
Fa Mayor	Furioso y arrebatado.
Fa # Mayor	Triunfo sobre la dificultad, libertad, alivio, superación de obstáculos, el eco de un alma que ferozmente ha lidiado y finalmente conquistó.
Sol Mayor	Dulcemente jovial, idílico, lírico, calmado, pasión satisfecha, gratitud por la amistad verdadera y el amor esperanzado, emociones gentiles y pacíficas.
La b Mayor	Gravedad, muerte y putrefacción. Tristeza.
La Mayor	Alegre, campestre, declaración de amor inocente, satisfacción, la esperanza de volver lo que le pertenece a uno de nuevo, juventud, aplausos y creencia en Dios.

Si b Mayor	Magnífico, alegría, amor, alegre, conciencia limpia, metas y deseos por un mundo mejor.
Si Mayor	Duro, doliente, deslumbrante, fuertemente coloreado, anunciando pasiones salvajes, enfado, odios y resentimientos.

Nota. Artero (2013)

Tabla 96

Tabla tonalidades menores

TONALIDADES MENORES	
Do menor	Oscuro y triste. Declaración de amor y a la vez lamento de un amor no correspondido. Anhelos y suspiros.
Do # menor	Sentimientos de ansiedad, angustia y dolor profundo en el alma, desesperación, depresión, sentimientos sombríos, miedos, indecisiones, escalofríos. Si los fantasmas hablaran se aproximarían a esta tonalidad.
Re menor	Grave y devoto. Melancolía femenina. El rencor.
Mi b menor	Horrible. Espantoso.
Mi menor	Afeminado, amoroso, melancólico.
Fa menor	Oscuro, doliente, depresivo, lamento funerario, gemidos de miseria, nostalgia solemne.
Fa # menor	Pesimista, triste, sombrío, oscuro, terco a la pasión, resentimientos, descontentos.
Sol menor	Serio, magnífico, descontento, preocupado por la ruptura de esquemas, maltemplado, disgusto.
La b menor	Quejas perennes, insatisfecho, corazón

	sofocado, lamentos, dificultades.
La menor	Tierno, lloroso, piedad femenina.
Si b menor	Oscuro, terrible, tosco, maleducado, burlesco, descortés, descontento con uno mismo, sonidos del suicidio.
Si menor	Solitario, melancólico, ermitaño, paciencia, fe y sumisión esperando el perdón divino.

Nota. Artero (2013)

Volviendo al punto que acontece sobre el Proyecto de Final de Curso (PFC) 7 fueron los cuadros utilizados (mencionados anteriormente) con el objetivo de averiguar si el alumnado se sentía más cómodo improvisando de forma libre (a capella) o a través de las artes. El alumnado participante fue un total de 26 alumnos que pertenecían al Conservatorio Profesional de El Ejido, al Conservatorio Profesional de Alicante y a la escuela de música de Villajoyosa.

De nuevo, los participantes han sido nominales, pero tras relacionar el nombre de cada alumno/a con un número (tabla PFC), los datos se van a aportar de forma anónima. Teniendo en cuenta este orden y principalmente, recordando la “TABLA RELACIÓN ALUMNOS/AS-VIDEOS” para dejar constancia que 24 alumnos/as de 26 han participado también en la propuesta didáctica, a continuación, se detalla la tabla de esta parte de la investigación:

Tabla 97

Relación alumnos-PFC-videos

EL EJIDO		ALICANTE		VILLAJYOYOSA	
PFC	VIDEOS	PFC	VIDEOS	PFC	VIDEOS
Alumno 1	<u>14</u>	Alumno 12	<u>1</u>	Alumno 17	<u>6</u>
Alumna 2	<u>15</u>	Alumno 13	<u>2</u>	Alumna 18	<u>7</u>
Alumno 3	<u>17</u>	Alumno 14	<u>3</u>	Alumno 19	<u>8</u>
Alumno 4	<u>18</u>	Alumna 15	<u>4</u>	Alumno 20	<u>9</u>
Alumno 5	<u>19</u>	Alumno 16	<u>5</u>	Alumno 21	*
Alumno 6	<u>21</u>			Alumna 22	<u>10</u>
Alumno 7	<u>22</u>			Alumna 23	<u>12</u>
Alumna 8	<u>16</u>			Alumna 24	<u>13</u>
Alumna 9	<u>23</u>			Alumno 25	*
Alumna 10	<u>24</u>			Alumna 26	<u>11</u>
Alumno 11	<u>20</u>				

Nota. Corresponden a dos alumnos de la escuela de música de Villajoyosa que sólo han participado en este PFC.

Posteriormente se va a facilitar toda la información de ambas opciones: *improvisación a capella* e *improvisación a través de las artes* de cada uno/a de los alumnos/as participantes. Una vez más, los participantes han sido nominales, pero se va a aportar la información de forma anónima.

En cuanto a la primera opción, *a capella*, tras saber la emoción que se tenía que transmitir, han respondido a las siguientes dos cuestiones durante las grabaciones:

- 1 ¿Te ha ayudado la tonalidad?
- 2 ¿Has pensado, imaginado algo?

Seguidamente, se realizó la *improvisación a través de las artes*, y de nuevo, sabiendo la emoción que se tenía que transmitir respondieron a las siguientes cuestiones:

- 1 ¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?
- 2 ¿La tonalidad te ha ayudado?
- 3 ¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?
- 4 ¿Color/es?
- 5 ¿Emociones?

6 ¿Te has creado alguna historia?

7 ¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?

Ahora se van a detallar las dos opciones de cada alumno/a en relación con el cuadro correspondiente:

CORRIENDO POR LA PLAYA de Joaquín Sorolla

- Alumno 1

Tabla 98

Improvisación a capella Sorolla alumno 1

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La Mayor: le ha ayudado. Cambia a Sol Mayor que si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en la amistad, cuando juega y está con sus amigos en diferentes situaciones: jugando al pilla-pilla, play, fútbol, etc.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 99

Improvisación artes Sorolla alumno 1

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro. Se siente muy contento.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en una roca del cuadro que está próxima al niño del fondo por el tema de que es peligroso y le resulta anecdótico que hayan dibujado un niño tan cerca. También se ha fijado en el niño de la derecha porque parece que están jugando al “pilla-pilla”. Le da la sensación de que el cuadro es como si fuera real.
¿Color/es?	La arena y el reflejo porque están súper reales
¿Emociones?	Amistad, soledad (porque hay un niño que no está jugando), vergüenza porque parece una playa nudista.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, la de la roca y el niño.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha inspirado.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 2**Tabla 100***Improvisación a capella Sorolla alumna 2*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Si la ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada, en tocar.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 101***Improvisación artes Sorolla alumna 2*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro. Se siente contenta.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el mar.
¿Color/es?	Vestido blanco de la niña y el azul del mar.
¿Emociones?	Amistad, diversión, alegría.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómoda: con la imagen porque le transmite más emociones y los colores la ayudan.

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 3****Tabla 102***Improvisación a capella Sorolla alumno 3*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada, en tocar.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 103

Improvisación artes Sorolla alumno 3

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado. Se siente muy bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en que están sonriendo y corriendo. En nadie en concreto, en todos.
¿Color/es?	Ninguno.
¿Emociones?	Amistad, alegría, júbilo. Positivas.
¿Te has creado alguna historia?	No le ha dado tiempo.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: a través de la imagen porque al ver que los niños corren y están jugando le transmiten esa emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 4

Tabla 104

Improvisación a capella Sorolla alumno 4

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No se ha imaginado nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 105

Improvisación artes Sorolla alumno 4

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en los niños divirtiéndose.
¿Color/es?	Todos en general.
¿Emociones?	Felicidad, alegría, amistad.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque puede le ayuda a expresar los sentimientos.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 5**Tabla 106***Improvisación a capella Sorolla alumno 5*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No se ha imaginado nada.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 107***Improvisación artes Sorolla alumno 5*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	Todos.
¿Emociones?	Amistad, felicidad.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro gracias a los colores para transmitir.

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 6****Tabla 108***Improvisación a capella Sorolla alumno 6*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No se ha imaginado nada.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 109***Improvisación artes Sorolla alumno 6*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor si le ha

	ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo, que están jugando al pilla-pilla.
¿Color/es?	Todos.
¿Emociones?	Alegría.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ayuda a transmitir alegría.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 7

Tabla 110

Improvisación a capella Sorolla alumno 7

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado, se ha sentido cómodo.
¿Has pensado, imaginado algo?	Nada. En no liarla.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 111

Improvisación artes Sorolla alumno 7

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en los pasitos, que van corriendo. Tensión poco a poco más acelerada.
¿Color/es?	Celeste y blanco, como pureza.
¿Emociones?	Amistad, alegría, disfrute.
¿Te has creado alguna historia?	No. Solo ha sentido que tenía que hacer la pieza más breve por los pasitos.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: a través de la imagen porque le ha ayudado a que la pieza más rápida, más alegre, más juvenil.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 8**Tabla 112***Improvisación a capella Sorolla alumna 8*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en dos manos juntas como símbolo de amistad.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 113***Improvisación artes Sorolla alumna 8*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el blanco de la niña.
¿Color/es?	Blanco y el blanco y azul del mar.
¿Emociones?	Amistad, amor.
¿Te has creado alguna historia?	Como que están felices y jugando al pilla-pilla.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: de <u>forma libre</u> se ha sentido mejor.

Nota. Elaboración propia.**- Alumna 9****Tabla 114***Improvisación a capella Sorolla alumna 9*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Solo ha pensado en la emoción.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 115

Improvisación artes Sorolla alumna 9

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en los niños del primer plano y el movimiento de las olas.
¿Color/es?	Azul y blanco.
¿Emociones?	Amistad, alegría, infancia.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, le recordaba a cuando era pequeña con sus primos en la playa jugando, corriendo. A su infancia.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen puede improvisar con más inspiración, con más detalles.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 10

Tabla 116

Improvisación a capella Sorolla alumna 10

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en la amistad, en dos amigas jugando.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 117

Improvisación artes Sorolla alumna 10

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en las niñas.
¿Color/es?	Color crudo del vestido de la niña y el azul del mar.
¿Emociones?	Amistad, felicidad
¿Te has creado alguna historia?	Sí, que estaban haciendo antes un castillo de arena todos juntos y después a correr y jugar.

¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le da más ideas, se fija en más detalles.
---	--

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 11

Tabla 118

Improvisación a capella Sorolla alumno 11

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Regular por la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 119

Improvisación artes Sorolla alumno 11

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el niño y el mar.
¿Color/es?	Color carne del niño y blanco.
¿Emociones?	Alegría, diversión.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, el niño va corriendo a perseguir a las niñas con el “pilla-pilla”. Las niñas se cogen de la mano. Al fondo el niño ve que uno de ellos se está ahogando y va a salvarlo.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a transmitir y crearse la historia.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 12

Tabla 120

Improvisación a capella Sorolla alumno 12

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en pájaros cantando.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 121

Improvisación artes Sorolla alumno 12

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado. Se siente muy bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en los 3 niños corriendo; en todos los niños en general.
¿Color/es?	Color: blanco de los vestidos.
¿Emociones?	Felicidad, ilusión, amistad.
¿Te has creado alguna historia?	Simplemente que corren, corren, corren.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a transmitir las emociones.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 13

Tabla 122

Improvisación a capella Sorolla alumno 13

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha imaginado juegos de amistad.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 123*Improvisación artes Sorolla alumno 13*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si conoce el cuadro por su colegio porque se llama Joaquín Sorolla.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor si le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en las olas, sobre todo las del fondo.
¿Color/es?	Azul oscuro del fondo.
¿Emociones?	Amistad, diversión.
¿Te has creado alguna historia?	Los niños corriendo y disfrutando de la juventud.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Se ha sentido diferente pero cómodo en las dos opciones.

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 14****Tabla 124***Improvisación a capella Sorolla alumno 14*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Mi Mayor. Se ha complicado un poco con la tonalidad pero si se ha sentido cómodo.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en un puente, no sabe por qué.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 125***Improvisación artes Sorolla alumno 14*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si conoce el cuadro. Sabe quién es Sorolla.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Mi Mayor le ha ayudado. Se siente muy bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la playa y los niños corriendo.
¿Color/es?	Azul y blanco.
¿Emociones?	Amistad, libertad, alegría.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, que el niño está persiguiendo a las

	chicas.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha inspirado.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 15

Tabla 126

Improvisación a capella Sorolla alumna 15

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 127

Improvisación artes Sorolla alumna 15

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en las olas, en un detalle del brazo del niño y en el vestido color crema de la niña.
¿Color/es?	Azul, color crema del vestido.
¿Emociones?	Amistad, alegría, infancia.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ayuda a transmitir mejor las emociones.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 16

Tabla 128

Improvisación a capella Sorolla alumno 16

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Solo ha pensado en la emoción.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 129*Improvisación artes Sorolla alumno 16*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en los niños.
¿Color/es?	Azul del mar.
¿Emociones?	Amistad, felicidad, juego.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: <u>por igual</u> . No suele notar la diferencia.

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 17****Tabla 130***Improvisación a capella Sorolla alumno 17*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor, no le ha ayudado. Cambia a Re Mayor que si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 131***Improvisación artes Sorolla alumno 17*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES*	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re Mayor le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en los niños jugando en la playa.
¿Color/es?	Blanco de las niñas.
¿Emociones?	Alegría.
¿Te has creado alguna historia?	Imagina que los niños están jugando y corriendo en la playa.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque le ayuda más.

Nota. Elaboración propia.

* Hace dos improvisaciones para intentar que la segunda sea más alegre.

- Alumna 18

Tabla 132

Improvisación a capella Sorolla alumna 18

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado un poco pero no le resulta fácil.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 133

Improvisación artes Sorolla alumna 18

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Sabe de quién es el cuadro pero no cómo se llama. Conoce al autor por su colegio.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el mar y en el vestido de la niña blanco.
¿Color/es?	Blanco del vestido de la niña.
¿Emociones?	Alegría, diversión, amistad.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 19

Tabla 134

Improvisación a capella Sorolla alumno 19

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor (2 octavas). Se ha sentido regular.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en dos niños jugando.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 135*Improvisación artes Sorolla alumno 19*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor (2 octavas) le ha ayudado. Se siente muy bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	Azul del mar.
¿Emociones?	Amistad, alegría, felicidad.
¿Te has creado alguna historia?	Que los niños van corriendo jugando y después se meten en la playa.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a expresarse.

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 20****Tabla 136***Improvisación a capella Sorolla alumno 20*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Si se ha sentido cómodo.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 137***Improvisación artes Sorolla alumno 20*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor le ha ayudado. Se ha sentido cómodo.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo en general.
¿Color/es?	Todos los colores.
¿Emociones?	Amistad, alegría, felicidad.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ayuda.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 21

Tabla 138

Improvisación a capella Sorolla alumno 21

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Se ha sentido cómodo.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en alegría, gente abrazada. Situaciones alegres.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 139

Improvisación artes Sorolla alumno 21

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	Blanco del vestido de la niña y de las olas.
¿Emociones?	Amistad, “I feel good”, alegría.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: <u>por igual</u> . La imagen apoya pero también se ha sentido bien de forma libre.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 22

Tabla 140

Improvisación a capella Sorolla alumna 22

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en una situación con una amiga. Cuando está con sus amigos se ríe mucho.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 141*Improvisación artes Sorolla alumna 22*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo, porque todo le transmite alegría.
¿Color/es?	Azul de la playa.
¿Emociones?	Amistad, alegría.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ayuda a transmitir mejor las emociones.

Nota. Elaboración propia.**- Alumna 23****Tabla 142***Improvisación a capella Sorolla alumna 23*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Se ha sentido cómoda.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 143***Improvisación artes Sorolla alumna 23*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en las niñas, el niño y el mar.
¿Color/es?	Azul y blanco.
¿Emociones?	Alegría, felicidad, amistad.
¿Te has creado alguna historia?	Si, mitad, mitad. Niños como si estuvieran jugando.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con imagen porque le ayuda a transmitir más la emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 24

Tabla 144

Improvisación a capella Sorolla alumna 24

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re Mayor. La tonalidad le ayuda pero no le ha resultado fácil.
¿Has pensado, imaginado algo?	1ª improv.: no ha pensado en nada. 2ª improv.: Ha pensado en cuando juega con su perro y le ha resultado más fácil porque ha pensado en “algo”.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 145

Improvisación artes Sorolla alumna 24

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re Mayor le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo pero sobre todo en los tres niños.
¿Color/es?	Todos en general.
¿Emociones?	Amistad, alegría.
¿Te has creado alguna historia?	Si, los niños jugando.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque puede transmitir más.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 25

Tabla 146

Improvisación a capella Sorolla alumno 25

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en sus tiempos de juventud, las salidas con los amigos, juegos, etc.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 147*Improvisación artes Sorolla alumno 25*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Conoce a Sorolla, pero no conoce este cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La Mayor le ha ayudado. Se siente muy bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo en general pero sobre todo en los 3 niños principales y las olas.
¿Color/es?	Colores claros del blanco del vestido de la niña y de las olas. La luz que emite el cuadro.
¿Emociones?	Amistad infantil, despreocupación de los niños, diversión.
¿Te has creado alguna historia?	No concretamente. Quería reflejar el movimiento, la libertad, el disfrute.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque ayuda a transmitir lo que uno quiere. Ya tienes una idea y tocas.

Nota. Elaboración propia.

* Opinión personal: de forma libre es pensar en dos cosas a la vez.

- Alumna 26**Tabla 148***Improvisación a capella Sorolla alumno 26*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amistad
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 149***Improvisación artes Sorolla alumno 26*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Cree que lo ha visto alguna vez pero no sabe cómo se llama.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en los 3 niños de delante.
¿Color/es?	Blanco de los vestidos y de las olas.
¿Emociones?	Amistad, alegría.

¿Te has creado alguna historia?	Sí, que los 3 niños están jugando.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a transmitir la amistad.

Nota. Elaboración propia.

De todos los cuadros anteriores, se extrae el siguiente resumen:

- Las tonalidades empleadas, tanto en las *improvisaciones a capella-libres* como *a través de las artes*, para transmitir “amistad” o incluso como han añadido posteriormente: alegría, felicidad, libertad, despreocupación, diversión, júbilo e incluso soledad y vergüenza, como ha mencionado el/la alumno/a 1 son tonalidades Mayores: Do Mayor, Sol Mayor, Fa Mayor, Re Mayor, La Mayor y Mi Mayor.
- Por lo que respecta a si han pensado algo en la *improvisación a capella*, 14 no han pensado ni imaginado nada, el/la alumno/a 24 incluso decide hacer dos improvisaciones y la segunda, al pensar en que juega con su perro, se siente mejor y el resto piensan en situaciones con amigos, risas, juegos, con la emoción y como datos curiosos, el/la alumno/a 12 piensa en pájaros cantando y el/la alumno/a 14 en un puente, pero no sabe por qué.
- De los 26 alumnos/as sólo uno conoce el cuadro y el autor (alumno/a 13), tres reconocen al autor, pero no el cuadro y el resto, 22 alumnos/as no conocen ni el cuadro ni el autor.
- La mayoría se han fijado en todo, en como juegan los niños y niñas, en el mar, las olas, el color de los vestidos.
- Respecto a los colores: el azul y el blanco han sido los más nombrados, pero también han mencionado el color de la arena y el carne (alumno/a 1 y alumno/a 11), el color crema (alumno/a 15)
- La mitad, 13 alumnos/as no se han creado ninguna historia y la otra mitad si han imaginado a los niños/as corriendo, felices, jugando y, por ejemplo, a el/la alumno/a 9 le ha recordado a su infancia.
- Y ¿cómo se han sentido más cómodos?: 23 alumnos/as se han sentido mejor con la imagen/cuadro porque les ayuda a transmitir más y mejor las emociones, los colores les han ayudado, mirar la imagen/cuadro les genera más inspiración, se fijan en más detalles y, por tanto, tienen más ideas para crearse historias, como

se ha planteado en el párrafo anterior; pero aun así, dos alumnos/as se han sentido bien por igual (alumno/a 16 y 21) y sólo el/la alumno/a 8 se ha sentido mejor de forma libre.

- Curiosidad: a la posibilidad de improvisar de forma libre, el/la alumno/a 25 menciona que improvisar de forma libre es pensar en dos cosas a la vez y eso es complicado.
- Musicalmente: en general, cuando improvisan de *forma libre* para transmitir la amistad, suelen mirar al suelo, las improvisaciones tienen una duración más corta y parece que buscan más una investigación sonora. Utilizan más el registro medio-grave y a veces el agudo, existen saltos entre registros, la mayoría de veces sin sentido y emplean el mismo ritmo y articulación.

En las improvisaciones *a través de las artes* miran la imagen, suelen tener una duración más larga en comparación con la improvisación libre, en algunos casos parece que toquen con más confianza, emplean el registro medio-agudo y rara vez el grave, suelen utilizar elementos musicales que reflejan el correr de los niños por la playa, los saltos entre registros parecen más lógicos y algunos/as emplean ritmos y articulaciones diferentes en la misma improvisación.

EL BESO de Gustav Klimt.

- Alumno 1

Tabla 150

Improvisación a capella Klimt alumno 1

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Si se ha sentido bien.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en amor entre amigos. Él con su mejor amigo que se fue de la escuela y están jugando en la nueva escuela.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 151

Improvisación artes Klimt alumno 1

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la escena del beso.
¿Color/es?	El marrón del fondo porque piensa que si fuera amor de verdad, debería tener colores más rosa o de pasión.
¿Emociones?	Amor por el beso porque un beso no es tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, de la sirenita con el príncipe y como no puede estar en el agua se suben al árbol.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque si toca sin la imagen no sabe en qué pensar para improvisar amor romántico o de amistad.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 2**Tabla 152***Improvisación a capella Klimt alumna 2*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Se ha sentido cómoda.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 153*Improvisación artes Klimt alumna 2*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro pero le suena de haberlo visto en algún sitio.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el suelo de colores.
¿Color/es?	Los colores del suelo y del vestido de la mujer.
¿Emociones?	Felicidad, amor, alegría.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómoda: con el cuadro porque le ayuda a expresar más el sentimiento.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 3**Tabla 154***Improvisación a capella Klimt alumno 3*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Le ha ayudado pero piensa que no le resulta fácil transmitir amor por medio de la improvisación.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada, en las notas.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 155

Improvisación artes Klimt alumno 3

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo en general.
¿Color/es?	Amarillo.
¿Emociones?	Amor, fraternidad.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: a través del cuadro porque como le está dando un beso el hombre a la mujer, ha querido transmitir eso, esa emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 4

Tabla 156

Improvisación a capella Klimt alumno 4

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No se ha imaginado nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 157

Improvisación artes Klimt alumno 4

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	Amarillo.
¿Emociones?	Amor. El amor no tiene límites.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque ha podido transmitir mejor el sentimiento.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 5**Tabla 158***Improvisación a capella Klimt alumno 5*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No se ha imaginado nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 159*Improvisación artes Klimt alumno 5*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	Amarillo.
¿Emociones?	Amor.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque ha podido transmitir mejor el sentimiento.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 6**Tabla 160***Improvisación a capella Klimt alumno 6*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. No sabe qué hacer.
¿Has pensado, imaginado algo?	No responde.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 161

Improvisación artes Klimt alumno 6

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro de nada.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	Ninguno en concreto.
¿Emociones?	Amor.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a improvisar.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 7

Tabla 162

Improvisación a capella Klimt alumno 7

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor (2 octavas). Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 163

Improvisación artes Klimt alumno 7

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Le suena de haberlo visto pero no sabe cuál es.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor (2 octavas) si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el abrazo, el beso sutil, como si fuese una despedida.
¿Color/es?	El amarillo.
¿Emociones?	Amor.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, es como un amor suyo, propio, como prohibido, cerrado. Yo te expreso mi amor y es en plan telenovela: conflictos, esperanza. Un amor dulce-amargo.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre,	Más cómodo: con el cuadro porque le ha ayudado a expresar.

ambas?	
--------	--

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 8

Tabla 164

Improvisación a capella Klimt alumna 8

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en los enamorados Romeo y Julieta.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 165

Improvisación artes Klimt alumna 8

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si lo conoce, pero no sabe ni como se llama ni quien lo ha hecho. Lo tiene en su habitación.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el hombre y la mujer.
¿Color/es?	Amarillo.
¿Emociones?	Amor, pasión, alegría.
¿Te has creado alguna historia?	Si, que los dos están enamorados. Amor imposible pero luchan por ello como en Romeo y Julieta.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a transmitir más.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 9

Tabla 166

Improvisación a capella Klimt alumna 9

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada. Solo en los

	sonidos.
--	----------

Nota. Elaboración propia.

Tabla 167

Improvisación artes Klimt alumna 9

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si conoce el cuadro pero no sabe el nombre ni de quien es.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el hombre besando a la mujer.
¿Color/es?	Las flores y los cuadrados de los vestidos. Todo en conjunto.
¿Emociones?	Amor.
¿Te has creado alguna historia?	Si, sobre lo que le está diciendo el hombre a la mujer en ese momento.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a conectar.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 10

Tabla 168

Improvisación a capella Klimt alumna 10

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en dos cachorros, dos perritos jugando.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 169

Improvisación artes Klimt alumna 10

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si lo conoce de las clases de pintura. Su profe lo tiene allí.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el vestido de ella, en el centro de la imagen.

¿Color/es?	Amarillo.
¿Emociones?	Amor.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque le ha ayudado a improvisar mejor.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 11

Tabla 170

Improvisación a capella Klimt alumno 11

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Si le ha ayudado pero le da vergüenza.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado ni en nada ni en nadie.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 171

Improvisación artes Klimt alumno 11

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	Amarillo.
¿Emociones?	Alegría.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: de forma libre.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 12

Tabla 172

Improvisación a capella Klimt alumno 12

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 173

Improvisación artes Klimt alumno 12

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en las flores de abajo y el colorido del vestido e la chica.
¿Color/es?	Amarillo.
¿Emociones?	Amor.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: de forma libre.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 13

Tabla 174

Improvisación a capella Klimt alumno 13

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha imaginado nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 175

Improvisación artes Klimt alumno 13

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Lo conoce de haberlo visto en clase del instituto pero no recuerdo qué es ni de quién.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el amarillo y en el cuello que es un poco deforme.
¿Color/es?	Amarillo.
¿Emociones?	Amor y “llamativo”.
¿Te has creado alguna historia?	Que se caen por el precipicio.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Con la imagen por lo del precipicio.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 14**Tabla 176***Improvisación a capella Klimt alumno 14*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Mi b Mayor. No le ha resultado fácil. Prueba en otra tonalidad: Sol menor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada concreto, solo en el sonido.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 177*Improvisación artes Klimt alumno 14*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol menor. La tonalidad le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el chico y la chica, en la situación.
¿Color/es?	Amarillo.
¿Emociones?	Amor-desamor.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, el chico le quiere dar un beso y la chica reniega. El final se ha quedado en el aire.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque así tiene algo en lo que basarse para improvisar.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 15**Tabla 178***Improvisación a capella Klimt alumna 15*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. No sabe si le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	En el momento de que dos personas van a besarse, se crea una tensión y finalmente se besan.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 179

Improvisación artes Klimt alumna 15

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo pero más en los colores.
¿Color/es?	Los colores de las flores y del vestido de ella. El cuadrado
¿Emociones?	Amor, pena, alegría; combinación de todo.
¿Te has creado alguna historia?	Si, parece que ella se está muriendo y él le da el último beso.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ayuda a inspirarse en una situación.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 16

Tabla 180

Improvisación a capella Klimt alumno 16

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado. Le cuesta transmitir esta emoción.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en un baile, en dos personas bailando.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 181

Improvisación artes Klimt alumno 16

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor no le ha ayudado mucho porque quiere hacer amor-tragedia. Aun así, no quiere cambiar de tonalidad.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la pareja.
¿Color/es?	Amarillo.

¿Emociones?	Amor-tragedia.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: de <u>forma libre</u> . Porque con el cuadro la tonalidad debería ser diferente.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 17

Tabla 182

Improvisación a capella Klimt alumno 17

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en una escena de amor, de una pareja.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 183

Improvisación artes Klimt alumno 17

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en las caras.
¿Color/es?	Las flores de alrededor de la cabeza de la mujer.
¿Emociones?	Amor.
¿Te has creado alguna historia?	Si, una pareja tumbada dándose un beso.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque te vas creando una historia.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 18

Tabla 184

Improvisación a capella Klimt alumna 18

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.

¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.
-------------------------------	------------------------

Nota. Elaboración propia.

Tabla 185

Improvisación artes Klimt alumna 18

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si lo conoce pero no se acuerda del nombre ni de quién es.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	Amarillo.
¿Emociones?	Amor, compañía.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque los colores ayudan.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 19

Tabla 186

Improvisación a capella Klimt alumno 19

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor (2 octavas). Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en un corazón rojo.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 187

Improvisación artes Klimt alumno 19

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor (2 octavas) le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	Amarillo.
¿Emociones?	Amor.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo:	Más cómodo: con la imagen porque le

pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	ayuda a expresarse mejor.
--	---------------------------

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 20

Tabla 188

Improvisación a capella Klimt alumno 20

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ayuda, pero le resulta difícil improvisar en esta emoción.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 189

Improvisación artes Klimt alumno 20

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado. Se ha sentido mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo en general.
¿Color/es?	Todos.
¿Emociones?	Amor.
¿Te has creado alguna historia?	No responde.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le es más fácil.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 21

Tabla 190

Improvisación a capella Klimt alumno 21

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Si le ayuda.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en la tranquilidad, entusiasmo, la paz, el sosiego que da el estar enamorado. Piensa en emociones.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 191

Improvisación artes Klimt alumno 21

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES (NO ESTÁ LA IMPROVISACIÓN)

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 22

Tabla 192

Improvisación a capella Klimt alumna 22

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en películas de amor: <i>Perdona si te llamo amor y 3 metros sobre el cielo.</i>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 193

Improvisación artes Klimt alumna 22

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	Amarillo.
¿Emociones?	Amor-desamor. La está perdiendo.
¿Te has creado alguna historia?	Si, se habían enamorado pero les pasa algo: la chica muere.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ayuda a crear una historia para saber lo que quiere tocar.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 23**Tabla 194***Improvisación a capella Klimt alumna 23*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Solo ha pensado en la palabra amor.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 195***Improvisación artes Klimt alumna 23*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la parte central. Las dos personas.
¿Color/es?	Amarillo y los colores diversos.
¿Emociones?	Amor.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque conecta más con la emoción.

Nota. Elaboración propia.**- Alumna 24****Tabla 196***Improvisación a capella Klimt alumna 24*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. La tonalidad le ha ayudado pero no le ha resultado fácil.
¿Has pensado, imaginado algo?	No responde.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 197***Improvisación artes Klimt alumna 24*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado. Se siente mejor.

¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el chico besando a la chica. Se ha fijado más en la situación y menos en los colores.
¿Color/es?	Todos.
¿Emociones?	Amor.
¿Te has creado alguna historia?	Si, el chico se encuentra a la chica y le da un beso.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro le parece más fácil.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 25

Tabla 198

Improvisación a capella Klimt alumno 25

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re Mayor. Le ha ayudado la tonalidad pero no le resulta fácil.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en la emoción.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 199

Improvisación artes Klimt alumno 25

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re Mayor le ha ayudado. Se siente mejor, más cómodo.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el beso, la ropa, el césped, las flores: en todo.
¿Color/es?	Todos.
¿Emociones?	Amor.
¿Te has creado alguna historia?	La situación de calma y bienestar cuando se da un buen beso.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le inspira más. Tienes más cosas para fijarte y se abre más el campo.

Nota. Elaboración propia.

* Importante: habla de su diferencia de registro y sonido en ambas improvisaciones.

- Alumno 26**Tabla 200***Improvisación a capella Klimt alumno 26*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Amor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 201*Improvisación artes Klimt alumno 26*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Lo ha visto alguna vez pero no recuerda el nombre ni el autor.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el centro de la imagen.
¿Color/es?	Amarillo.
¿Emociones?	Amor.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, que son un chico y una chica que son novios y se están dando un beso.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ayuda a transmitir el amor.

Nota. Elaboración propia.

Antes de aportar los datos colectivos cabe mencionar que la improvisación a través de las artes del/la alumno/a 21 se ha extraviado, sin embargo, la improvisación libre si está. Una vez hecha esta aclaración, de los cuadros anteriores, se extrae la siguiente síntesis:

- Las tonalidades empleadas, tanto en las *improvisaciones a capella-libres* como *a través de las artes*, para transmitir “amor” o incluso como han añadido posteriormente: alegría, felicidad, fraternidad, pasión, “llamativo”, amor-desamor (alumno/a 14), amor-pena-alegría (alumno/a 15), amor-tragedia (alumno/a 16) y compañía son tonalidades Mayores: Sol Mayor principalmente, pero también Fa Mayor, Re Mayor, Mi b Mayor y dos alumnos/as que eligen tonalidades menores como Sol menor, después de Mi b Mayor porque no le había resultado fácil (alumno/a 14) y La menor, alumno/a 24.

- En cuanto a si han pensado algo en la *improvisación a capella*, 14 no han pensado ni imaginado nada y el resto han pensado, por ejemplo, en un corazón rojo, en una escena de amor, en la tensión que se produce al dar un beso, en un baile de dos personas, en la emoción en sí, dos cachorros jugando, amor entre amigos, en Romeo y Julieta o incluso como el/la alumno/a 22 que ha pensado en películas de amor como *Perdona si te llamo amor* o *3 metros sobre el cielo*.
- De los 25/26 alumnos/as, 16 no lo conocen, algunos lo conocen, pero no recuerdan el nombre ni el autor (6) y 3 sí lo conocen.
- La mayoría se han fijado en todo, pero en este caso aportan más detalles como en la situación del chico y la chica, en el beso, en la pareja, en las flores de abajo y el vestido, etc.
- Respecto a los colores: principalmente el amarillo (16 en total), las flores y los cuadros de los vestidos y las flores del cabello de la mujer.
- 12 alumnos/as no se han creado ninguna historia y el resto han pensado, por ejemplo, en La Sirenita con el príncipe que no puede estar en el agua y se van a un árbol (alumno/a 1), en algo parecido a una telenovela a través a amor dulce y amargo (alumno/a 7), algo que le dice el hombre a la mujer (alumno/a 9), que se caen por un precipicio (alumno/a 13), un chico quiere dar un beso a la chica y la chica reniega (alumno/a 14), ella muriendo y le da un último beso (alumno/a 15 y 22) e incluso la calma e dar un buen beso (alumno/a 25).
- Y ¿cómo se han sentido más cómodos?: 22 alumnos/as se han sentido mejor con la imagen/cuadro porque les ayuda a transmitir más y mejor las emociones, porque sin imagen no sabe en qué pensar como dice el/la alumno/a 1, puede transmitir el amor del beso, improvisa mejor, mirar la imagen/cuadro les genera más inspiración, etc.; pero aun así, tres alumnos/as (11, 12 y 16) se han sentido mejor de forma libre.
- Musicalmente: en general, cuando improvisan de *forma libre* para transmitir el amor, suelen mirar al suelo, las improvisaciones tienen una duración más corta y de nuevo parece que buscan más una investigación sonora. Utilizan el registro agudo o grave o medio que incluye en algunos casos saltos entre registros, la mayoría de veces sin sentido.

En las improvisaciones *a través de las artes* miran la imagen, suelen tener una duración más larga en comparación con la improvisación libre, emplean diferentes registros utilizando enlaces y cambios de registros por grados

conjuntos, las improvisaciones son más dulces y en legato además de más reposados y tranquilos. Incluso el alumnado que ha matizado el amor-desamor, amor-pena-alegría, etc., lo ha dejado latente en sus improvisaciones.

EL CIRCO de Toulouse-Lautrec.

- Alumno 1

Tabla 202

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 1

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en que se estaba comiendo una pizza súper grande de 99 quesos y estaba entusiasmado.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 203

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 1

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en las gemelas de color azul.
¿Color/es?	El rosa de la flor y la falda.
¿Emociones?	No entiende por qué entusiasmo.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, esta señora sale bailando en la fiesta dedicada al Rey que está sentado.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: Ha sido más difícil sin la imagen porque ha tenido que imaginar la situación, pero lo que se ha imaginado si tiene movimiento, pero el cuadro no. Así que <u>por igual</u> .

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 2**Tabla 204***Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 2*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Se ha sentido cómoda.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 205*Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 2*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado a sentirse cómoda.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la mujer bailando y las dos chicas de azul.
¿Color/es?	El rosa de abajo del vestido de la mujer y el rojo de la pared con el escudo
¿Emociones?	Entusiasmo, felicidad, alegría.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómoda: los dos <u>por igual</u> .

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 3**Tabla 206***Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 3*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Se ha sentido cómodo.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 207

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 3

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la mujer que está bailando.
¿Color/es?	El color rosa del vestido.
¿Emociones?	Entusiasmo, alegría, júbilo.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a transmitir la emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 4

Tabla 208

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 4

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 209

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 4

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la mujer que hay bailando.
¿Color/es?	El rosa del vestido.
¿Emociones?	Entusiasmo, felicidad.
¿Te has creado alguna historia?	Si, en una feria como las de Sevilla y todo el mundo está con vergüenza, hasta que sale esta mujer y después de ella salen todos a pasarlo bien.
¿Cómo te has sentido más cómodo:	Más cómodo: con el cuadro porque le

pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	ayuda a transmitir mejor.
--	---------------------------

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 5

Tabla 210

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 5

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No se ha imaginado nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 211

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 5

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo y sobre todo en el personaje de la izquierda de la imagen (con barba y sonriendo)
¿Color/es?	El rojo del torero.
¿Emociones?	Entusiasmo.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ayuda en qué se tiene que fijar para transmitir el entusiasmo.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 6

Tabla 212

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 6

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No se ha imaginado nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 213

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 6

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si lo conoce por el libro de historia del instituto, pero no recuerda ni el título ni de quién es.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo en general.
¿Color/es?	Ninguno en concreto.
¿Emociones?	Alegría, entusiasmo.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: <u>por igual</u> .

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 7

Tabla 214

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 7

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado. Se ha sentido como más alegre.
¿Has pensado, imaginado algo?	Nada. Solo ha pensado en un ritmo.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 215

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 7

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor si le ha ayudado. Hace 2 improvs: 1ª: solo registro medio-grave. No le convence. 2ª: con sonidos más agudos” para hacer un carácter más picaresco. Si le convence.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo y sobre todo en que es súper española.
¿Color/es?	El rojo del torero y el rosa del vestido.

¿Emociones?	Entusiasmo, alegría, felicidad, jolgorio.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, en la típica caverna española de los años 60, todo el mundo bailando con música súper alegre, agua, pintoresca, etc. (súper rítmica, con sonidos agudos)
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha transmitido mucho.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 8

Tabla 216

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 8

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en un grupo de gente cantando.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 217

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 8

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la mujer que parece que está bailando y un poco en el torero.
¿Color/es?	El rosa del vestido y de la flor y el rojo del torero.
¿Emociones?	Entusiasmo, “esfuerzo” porque está bailando.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: <u>por igual</u> .

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 9

Tabla 218

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 9

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en el entusiasmo que tiene por empezar un nuevo reto profesional, un nuevo trabajo.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 219

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 9

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la mujer que baila.
¿Color/es?	El rosa del vestido y de la flor.
¿Emociones?	Entusiasmo, alegría.
¿Te has creado alguna historia?	Si, la mujer bailando en un salón dándolo todo.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le transmite más alegría.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 10

Tabla 220

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 10

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 221*Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 10*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re Mayor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el vestido de ella, en el centro del todo, en el circo.
¿Color/es?	El rojo del techo y el azul de las gemelas.
¿Emociones?	Entusiasmo, alegría.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque le ha ayudado a improvisar mejor porque la mujer está bailando alegre.

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 11****Tabla 222***Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 11*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Se ha fijado en el suelo del conservatorio que es feo y alegre.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 223***Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 11*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el busto de la mujer y en el hombre que hay a la izquierda mirándola (agachado)
¿Color/es?	El del pelo de la mujer (rosa)
¿Emociones?	Entusiasmo.
¿Te has creado alguna historia?	Si, le ha dado movimiento al baile de la mujer.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ayuda.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 12

Tabla 224

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 12

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en algo así divertido.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 225

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 12

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la mujer bailando.
¿Color/es?	Rosa de la flor y su vestido.
¿Emociones?	Entusiasmo, felicidad.
¿Te has creado alguna historia?	Si, ella bailando un baile rápido.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 13

Tabla 226

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 13

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Mi b Mayor. Le ha ayudado pero no ha sido cómoda.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha imaginado nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 227

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 13

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Mi b Mayor si le ha

	ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en las dos chicas gemelas.
¿Color/es?	Azul de las gemelas.
¿Emociones?	Entusiasmo y alegría.
¿Te has creado alguna historia?	Que era una fiesta e iban todos borrachos.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	De <u>forma libre</u> porque en la imagen hay muchas cosas.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 14

Tabla 228

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 14

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re Mayor. No le ha resultado fácil. Se ha concentrado al principio pero después no.
¿Has pensado, imaginado algo?	Según como tocaba pensaba en algo que subía y bajaba, nada definido.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 229

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 14

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la chica bailando.
¿Color/es?	El rosa de la falda y de la flor.
¿Emociones?	Entusiasmo, alegría.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, le ha recordado a un baile de claqué. Le ha puesto música al baile de la mujer.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque ha expresado otras cosas, te concentras más en algo, en el entusiasmo.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 15

Tabla 230

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 15

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	En que ella estaba en un festival súper a tope, pero su improvisación no sabe si le ha convencido para expresar eso.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 231

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 15

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la mujer, hombre y chicas gemelas. (que la mujer tiene buenos "pechotes", el hombre la está mirando y las otras dos chicas miran al hombre)
¿Color/es?	El azul de las gemelas.
¿Emociones?	Entusiasmo.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha ayudado a inspirarse en lo que están haciendo para hacer la emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 16

Tabla 232

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 16

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Le ha ayudado. Relaciona entusiasmo-heroico.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en un superhéroe.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 233*Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 16*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la mujer que está bailando.
¿Color/es?	El rosa del vestido.
¿Emociones?	Entusiasmo-diversión
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: <u>por igual</u> .

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 17****Tabla 234***Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 17*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en un niño saltando.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 235***Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 17*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re Mayor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la mujer bailando.
¿Color/es?	El rosa de la flor y la falda.
¿Emociones?	Entusiasmo, alegría, felicidad.
¿Te has creado alguna historia?	Si, la mujer bailando y los demás mirándola.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha ayudado a que la historia que se ha creado sea más real.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 18

Tabla 236

Improvisación a capellas Toulouse-Lautrec alumna 18

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	En una persona imaginada con entusiasmo.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 237

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 18

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo en general.
¿Color/es?	El rosa de la falda y el azul de la ropa de las gemelas.
¿Emociones?	Entusiasmo, alegría, ilusión, felicidad.
¿Te has creado alguna historia?	Se ha imaginado un circo.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque le ha ayudado a expresarse.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 19

Tabla 238

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 19

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor (2 octavas). Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No responde.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 239

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 19

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.

¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor (2 octavas) le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todas las personas que están alegres, principalmente los protagonistas.
¿Color/es?	El lila de los que están detrás y el negro.
¿Emociones?	Entusiasmo, alegría.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ayuda a expresarse mejor.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 20

Tabla 240

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 20

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 241

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 20

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo en general.
¿Color/es?	Carne de ella, color claro de la tienda (fondo), naranja y el rosa claro del vestido de la mujer.
¿Emociones?	Entusiasmo.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha ayudado.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 21

Tabla 242

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 21

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor: le convence, pero aun así, hace otra improvisación. Sol Mayor: si le ayuda.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado alegría, en disfrutar pero le ha resultado más fácil con la segunda tonalidad.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 243

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 21

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES (NO ESTÁ LA IMPROVISACIÓN)

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 22

Tabla 244

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 22

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 245

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 22

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Le suena de haberlo visto pero no recuerda el nombre ni nada.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re Mayor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la chica bailando.
¿Color/es?	El rosa de la parte de abajo del vestido y el verde de la falda.

¿Emociones?	Entusiasmo, alegría.
¿Te has creado alguna historia?	Si, como que la chica lo único que quiere es disfrutar y el resto como que no quiere hacer nada.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a crear la historia.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 23

Tabla 246

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 23

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada, solo tocar.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 247

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 23

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo pero sobre todo en la mujer.
¿Color/es?	Todos en general.
¿Emociones?	Entusiasmo.
¿Te has creado alguna historia?	Más o menos, la mujer bailando.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ayuda a transmitir más la emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 24

Tabla 248

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumna 24

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. La tonalidad le ha ayudado.

¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en ella misma jugando con sus amigos.
-------------------------------	--

Nota. Elaboración propia.

Tabla 249

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumna 24

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la mujer bailando.
¿Color/es?	El rosa del vestido y el rojo de la pared-toldo.
¿Emociones?	Entusiasmo, felicidad, alegría.
¿Te has creado alguna historia?	Si, la señora bailando.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 25

Tabla 250

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 25

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re Mayor. Le ha ayudado la tonalidad porque tiene sonidos alegres.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en transmitir alegría, movimiento con el sonido. Nada en concreto, nada específico.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 251

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 25

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re Mayor le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en	Se ha fijado en el torero (con aire de

concreto, todo...?	pasodoble) y la mujer que baila (con mucho movimiento).
¿Color/es?	Rojo del torero y el rosa del vestido de la mujer.
¿Emociones?	Entusiasmo, “fuerza”.
¿Te has creado alguna historia?	Les he dado movimiento al torero y a la mujer bailando. Le ha recordado a la ópera Carmen de Bizet.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ayuda el tener referencias en las que poder fijarse, le ayuda a saber qué emoción y transmitirla. De la otra manera tienes que crear una imagen e improvisar. Es más complicado.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 26

Tabla 252

Improvisación a capella Toulouse-Lautrec alumno 26

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Entusiasmo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 253

Improvisación artes Toulouse-Lautrec alumno 26

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la chica, la que baila.
¿Color/es?	El rosa del vestido y de la flor. El naranja del techo y del vestuario del torero.
¿Emociones?	Entusiasmo, alegría.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, una chica que quiere bailar.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a transmitir la emoción.

Nota. Elaboración propia.

Una vez más, como en el cuadro anterior, cabe mencionar que la improvisación a través de las artes del/la alumno/a 21 se ha extraviado, sin embargo, la improvisación libre sí está. Hecha esta aclaración, se aporta el siguiente resumen en relación con la información de las tablas anteriores:

- Las tonalidades empleadas, tanto en las *improvisaciones a capella-libres* como a través de las artes, para transmitir “entusiasmo” o incluso como han añadido posteriormente: alegría, júbilo, felicidad y diversión, son todas las tonalidades Mayores: Do Mayor y Sol Mayor principalmente, pero también La Mayor, Re Mayor, Fa Mayor y Mi b Mayor, aunque en esta tonalidad, el/la alumno/a que la ha utilizado ha comentado que no ha sido cómoda.
- En cuanto a si han pensado algo en la *improvisación a capella*, 12 no han pensado ni imaginado nada y el resto han pensado en cuando se comen una pizza súper grande (alumno/a 1), en un grupo de gente cantando, el entusiasmo que se siente al empezar un nuevo trabajo (alumno/a 9), en algo divertido, en ella misma en un festival (alumna 15), niños saltando, personas alegres e incluso en un superhéroe (alumno/a 16).
- De los 25/26 alumnos/as, 23 no lo conocen, y los dos que sí, les suena incluso del libro de historia del instituto, pero no recuerdan qué cuadro es ni de quién.
- La mayoría se han fijado en la mujer bailando, pero también en las gemelas de color azul, en el hombre de la izquierda e incluso en el torero.
- Respecto a los colores: el rosa de la falda y de la flor, el azul de las gemelas, el rojo del torero y la pared.
- 10 alumnos/as no se han creado ninguna historia y el resto han pensado en darle movimiento al baile de la mujer, incluso uno/a de los/as alumnos/as interpreta cuando se fija en el torero un pasodoble y a la mujer un baile español y que incluso le recuerda a la ópera *Carmen* de Bizet (alumno/a 25), que la señora baila en la fiesta dedicándole el baile al Rey que está sentado (alumno/a 1) o como menciona el/la alumno/a 7, que le parece una caverna típica española de los años 60, súper alegre, bailando con mucho ritmo, etc.
- Y ¿cómo se han sentido más cómodos?: 19 alumnos/as se han sentido mejor con la imagen/cuadro porque les ayuda a transmitir más y mejor las emociones, porque pueden expresar más cosas, pueden reflejar la historia real o incluso porque se sienten mejor; pero en este caso, 5 indican que se sienten bien por

igual y tan solo uno/a (alumno/a 13) se siente mejor de forma libre porque en la imagen hay muchas cosas.

- Musicalmente: en general, cuando improvisan de *forma libre* para transmitir el entusiasmo, suelen mirar al suelo, las improvisaciones tienen una duración más corta y utilizan sonidos más duraderos en diferentes registros.

En las improvisaciones *a través de las artes* miran la imagen, suelen tener una duración más larga en comparación con la improvisación libre, e interpretan, por ejemplo un/a participante, como se ya se ha escrito anteriormente, que al torero lo refleja musicalmente a través de un pasodoble y la mujer con una melodía de baile español, otro/a utiliza melodía muy rítmica y sonidos agudos, incluso la mayoría plasma el supuesto baile de la mujer a través de improvisaciones más rápidas, más rítmicas y “más movidas”.

EL GRITO de Eduard Munch.

- Alumno 1

Tabla 254

Improvisación a capella Munch alumno 1

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado la tonalidad. El sol#, con ese toque árabe queda chulo para representar el miedo.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en la peli de miedo que se llama “Momia”

Nota. Elaboración propia.

Tabla 255

Improvisación artes Munch alumno 1

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado “a ratos”.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en “dos árboles que están al revés del cielo”, “esos palitos” y el protagonista que parece <i>Scream</i> , se ha fijado en su cara.
¿Color/es?	El naranja del cielo, pero le ha resultado bastante difícil.
¿Emociones?	Mucho terror. Dice: si este cuadro estuviera en mi casa no podría dormir.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, un cuadro normal y el chico que parece <i>Scream</i> que está así se le ha caído la peluca y viene un coche a “to jopo” y le va a atropellar.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Ha dudado un poco pero finalmente elige con el cuadro.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 2**Tabla 256***Improvisación a capella Munch alumna 2*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Convencida a medias. Consejo: tocar con notas con un ritmo más lento. La 2ª improvisación le convence más.
¿Has pensado, imaginado algo?	No responde

Nota. Elaboración propia.

Tabla 257*Improvisación artes Munch alumna 2*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Conoce el cuadro porque el hombre que hizo el cuadro es uno de sus artistas favoritos.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado a sentirse cómoda. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en los colores de la playa y el fondo y en las dos personas de la izquierda del cuadro.
¿Color/es?	Azul del mar y el naranja (tonos oscuros)
¿Emociones?	Tristeza y sorpresa.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómoda: con la imagen.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 3

Tabla 258

Improvisación a capella Munch alumno 3

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re menor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado como si él estuviera en la oscuridad.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 259

Improvisación artes Munch alumno 3

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Lo conoce del instituto.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re menor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo en general pero sobre todo en la cara del protagonista.
¿Color/es?	El azul oscuro del mar.
¿Emociones?	Miedo y locura. Como algo psicótico.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque le ha inspirado.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 4

Tabla 260

Improvisación a capella Munch alumno 4

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 261*Improvisación artes Munch alumno 4*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si conoce el cuadro, el nombre pero no el autor.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la cara del protagonista.
¿Color/es?	El azul oscuro del mar.
¿Emociones?	Miedo.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ayuda a improvisar mejor.

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 5****Tabla 262***Improvisación a capella Munch alumno 5*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en un fantasma negro.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 263***Improvisación artes Munch alumno 5*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el fantasma.
¿Color/es?	El negro del vestido del personaje.
¿Emociones?	Gracia, miedo no, pero aun así ha improvisado en la línea del miedo.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha ayudado con la emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 6

Tabla 264

Improvisación a capella Munch alumno 6

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Se ha imaginado a Adrián, su compañero detrás de él (Adrián sabe por qué) No quiere contar la historia.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 265

Improvisación artes Munch alumno 6

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo en general.
¿Color/es?	El negro del vestido del protagonista.
¿Emociones?	Miedo, desesperación por la cara.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: <u>por igual</u> .

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 7

Tabla 266

Improvisación a capella Munch alumno 7

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado. Se ha sentido como más alegre.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 267*Improvisación artes Munch alumno 7*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Conoce el nombre pero no sabe de quién es.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado. Se ha encontrado más a sí mismo.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la boca del protagonista.
¿Color/es?	Azul y rojo.
¿Emociones?	Más que miedo, desesperación, caos.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la pintura, por todo, porque va viendo la imagen y solo fijándose en la boca y los colores le han influenciado.

Nota. Elaboración propia.

* Se suele crear historias, aunque en este caso con fijarse en colores y boca ha tenido suficiente.

- Alumna 8**Tabla 268***Improvisación a capella Munch alumna 8*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado, pero ha estado un poquito incómoda. Aun así, cree que ha estado bien.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en el miedo a la pobreza.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 269***Improvisación artes Munch alumna 8*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si lo conoce porque lo ha estado estudiando en el instituto en clase de música en un tema donde se explicaban los sonidos disonantes.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado bastante. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en	Se ha fijado en el hombre y en el paisaje

concreto, todo...?	del fondo naranja.
¿Color/es?	El naranja oscuro.
¿Emociones?	Miedo, espanto, horror.
¿Te has creado alguna historia?	Como que el hombre ve algo que no le gusta, que le asusta y entonces grita.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque teniendo una imagen te ayuda a crear una historia y a saber qué sentimientos quieres expresar.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 9

Tabla 270

Improvisación a capella Munch alumna 9

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en los ruidos que escucha cuando está sola.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 271

Improvisación artes Munch alumna 9

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Le suena pero no sabe muy bien cuál es.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en lo que se supone que es un hombre, en su cara, su boca abierta y las manos.
¿Color/es?	Los del personaje.
¿Emociones?	Mucho miedo.
¿Te has creado alguna historia?	Si, como que él enfrente tenía algo que le daba mucho miedo, un monstruo o algo.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: a través del cuadro porque le ha ayudado a conectar más con la emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 10**Tabla 272***Improvisación a capella Munch alumna 10*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re menor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No responde.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 273***Improvisación artes Munch alumna 10*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re menor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el personaje, el hombre.
¿Color/es?	El azul oscuro.
¿Emociones?	Miedo.
¿Te has creado alguna historia?	Si, en que estaban en una casa y de repente escuchaba muchos ruidos y se asustaba.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque se le hace más fácil. Le ayuda a imaginarse más cosas.

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 11****Tabla 274***Improvisación a capella Munch alumno 11*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. No le ha ayudado porque quiere una foto.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 275

Improvisación artes Munch alumno 11

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor no le ha ayudado y ha hecho un popurrí de tonalidades.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el fantasma.
¿Color/es?	Todos los colores, sobre todo los del fantasma.
¿Emociones?	Miedo no, nada, porque el fantasma no tiene patas.
¿Te has creado alguna historia?	Si, viene un tsunami y le va a comer, le va a pillar.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha ayudado.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 12

Tabla 276

Improvisación a capella Munch alumno 12

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Si menor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 277

Improvisación artes Munch alumno 12

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Conoce que es El Grito. Nada más.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Si menor-contemporáneo le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el protagonista, en el grito.
¿Color/es?	La parte oscura del mar y el negro del vestido del protagonista.
¿Emociones?	Miedo, desesperación, tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	Si, ha caído una bomba y por eso está gritando. Hay muchos muertos y eso.

¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el arte porque le ha ayudado a transmitir el miedo.
---	---

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 13

Tabla 278

Improvisación a capella Munch alumno 13

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do menor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Estaba pensando en el nombre de la escala que le suena raro.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 279

Improvisación artes Munch alumno 13

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Conoce el título pero no el autor.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do menor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el cielo, el mar y la cara deforme.
¿Color/es?	Azul del mar y rojo del cielo cuando se unen en medio del cuadro.
¿Emociones?	Tranquilidad y de repente miedo.
¿Te has creado alguna historia?	Si, como que el río estaba fluyendo.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Con la imagen porque le ha ayudado más.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 14

Tabla 280

Improvisación a capella Munch alumno 14

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Atonal. No le ha resultado fácil, es difícil. Hace 2ª improv. en Si menor. Le convence más o menos. Piensa que la escala menor le ha ayudado, aunque le da

	igual el nombre. Podría ser cualquiera.
¿Has pensado, imaginado algo?	Atonal: ha pensado en buscar sonidos. Tonal: ha pensado en una puerta con algo oscuro, en la oscuridad.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 281

Improvisación artes Munch alumno 14

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Conoce el cuadro por Little Einstein.
¿La tonalidad te ha ayudado?	De nuevo vuelve a elegir atonalidad. Se ha sentido cómodo.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el cielo y la pasarela. En el chico no tanto.
¿Color/es?	El naranja del cielo.
¿Emociones?	Incomprensión, miedo.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, le ha puesto movimiento a las olas y el cielo.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque se ha sentido mejor.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 15

Tabla 282

Improvisación a capella Munch alumna 15

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do menor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en muchas cosas y nada a la vez. Como algo que se acaba pero no sabe... no se ha acabado de definir.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 283

Improvisación artes Munch alumna 15

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Conoce el cuadro porque es muy famoso. No recuerda donde.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do menor si le ha ayudado.

¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el ojo bizco del hombre y el fondo naranja.
¿Color/es?	Rojizos del fondo naranja.
¿Emociones?	Miedo, estrés.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ayuda.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 16

Tabla 284

Improvisación a capella Munch alumno 16

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa menor. Piensa que se va a quedar bloqueado. No le convence. No sabe cómo expresar el miedo.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada. No se le ocurre nada que le dé miedo.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 285

Improvisación artes Munch alumno 16

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa menor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el fondo naranja y en el hombre.
¿Color/es?	El naranja oscuro.
¿Emociones?	Miedo, mal rollo.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha ayudado a expresar la emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 17

Tabla 286

Improvisación a capella Munch alumno 17

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en una película de miedo, en una escena de como si fuera a haber un asesinato.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 287

Improvisación artes Munch alumno 17

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Conoce el nombre del cuadro, pero no el autor.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo en general, pero más en el protagonista, en su cara, la expresión del grito.
¿Color/es?	El naranja intenso.
¿Emociones?	Miedo, miedo no, pero no sabe qué le transmite. Aun así, ha intentado transmitir miedo con su improvisación.
¿Te has creado alguna historia?	Si, como que le perseguían.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 18

Tabla 288

Improvisación a capella Munch alumna 18

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 289*Improvisación artes Munch alumna 18*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Lo conoce del cole pero no se acuerda del nombre ni el autor.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo en general y en la cara, que es lo que más miedo le da
¿Color/es?	El naranja y el azul, los tonos más fuertes.
¿Emociones?	Miedo, misterio.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque le ha ayudado a hacer el miedo mejor.

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 19****Tabla 290***Improvisación a capella Munch alumno 19*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Tonalidad: Do, notas reales. 2 octavas. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en la oscuridad.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 291***Improvisación artes Munch alumno 19*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Lo conoce porque lo ha visto hace tiempo en música, en el cole.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do no le ha ayudado en este caso. Le ha faltado alguna nota diferente, algo más grave.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	El naranja del fondo.
¿Emociones?	Miedo.
¿Te has creado alguna historia?	Que el chico desaparece.
¿Cómo te has sentido más cómodo:	Más cómodo: con la imagen porque le

pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	ayuda a expresar el miedo.
--	----------------------------

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 20

Tabla 292

Improvisación a capella Munch alumno 20

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 293

Improvisación artes Munch alumno 20

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Conoce el cuadro de internet.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el protagonista, le llama “monigote” (todo, vestimenta, cara y boca) y en el paisaje: mar y cielo.
¿Color/es?	Naranja-rojo y colores apagados, negro.
¿Emociones?	Miedo, aunque a él no le da miedo como tal.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque es más fácil.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 21

Tabla 294

Improvisación a capella Munch alumno 21

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en algo morisco que le

	producía miedo, como una batalla o algo así.
--	--

Nota. Elaboración propia.

Tabla 295

Improvisación artes Munch alumno 21

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Lo conoce: mundialmente conocido.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor no le ha ayudado en nada. Parecía atonal. Hace una 2ª improv. en la misma tonalidad.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el paisaje de la nada, grito, eco.
¿Color/es?	El azul, porque es el que le gusta.
¿Emociones?	Miedo pero, depende de para quien, será más miedo o menos.
¿Te has creado alguna historia?	Si, el personaje gritando hacia la nada y devolviéndole su propio eco, por ejemplo.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: de <u>forma libre</u> , porque en este caso le cierra más la posibilidad cuando mira el cuadro, tal vez porque también lo conoce mucho.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 22

Tabla 296

Improvisación a capella Munch alumna 22

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en gran cantidad de pelis de miedo.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 297

Improvisación artes Munch alumna 22

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Lo ha visto pero no sabe cuál es.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor le ha ayudado.

	Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la persona que está gritando, el protagonista.
¿Color/es?	El naranja.
¿Emociones?	Asustado, miedo.
¿Te has creado alguna historia?	Si, que viene alguien, que va detrás de él, como que quiere hacerle daño.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha ayudado más.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 23

Tabla 298

Improvisación a capella Munch alumna 23

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada, solo en la emoción.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 299

Improvisación artes Munch alumna 23

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo pero sobre todo en el “fantasma”.
¿Color/es?	El azul y naranja oscuros y el negro.
¿Emociones?	Miedo.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a transmitir mejor la emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 24**Tabla 300***Improvisación a capella Munch alumna 24*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Improv.1: Tonalidad: Si b Mayor. Hace dos improvs. Pero no le acaba de convencer ninguna. Improv.3: decide la tonalidad de La menor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada en ninguna de las dos tonalidades.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 301*Improvisación artes Munch alumna 24*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si lo conoce del cole.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Si b Mayor no le ha convencido del todo y elige otra tonalidad. La tonalidad de La menor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el personaje ese, en su cara y el fondo naranja.
¿Color/es?	El naranja fuerte.
¿Emociones?	Miedo... no, más bien que está asustado.
¿Te has creado alguna historia?	Si, como que ha visto algo y está chillando.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: viendo la imagen se ha sentido más cómoda, ha podido transmitir mejor la emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 25**Tabla 302***Improvisación a capella Munch alumno 25*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re menor. Le ha ayudado la tonalidad relativamente, según el registro.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en como si él estuviera en un

	bosque, en la oscuridad, de noche, la típica película de miedo, que huyes.
--	--

Nota. Elaboración propia.

Tabla 303

Improvisación artes Munch alumno 25

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re menor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el fondo, la parte oscura, cielo grumoso y en el protagonista.
¿Color/es?	Azul oscuro.
¿Emociones?	Miedo, huida.
¿Te has creado alguna historia?	Si, en una persona huyendo.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro, porque es más fácil, ya que tienes una ayuda, una referencia. Te vas guiando.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 26

Tabla 304

Improvisación a capella Munch alumno 26

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Miedo.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 305

Improvisación artes Munch alumno 26

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la cara desfigurada del protagonista.
¿Color/es?	El naranja oscuro.
¿Emociones?	Miedo.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, como que ha visto algo que le da miedo y grita.

¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha ayudado a transmitir el miedo.
---	---

Nota. Elaboración propia.

En cuanto al resumen correspondiente tras haber revisado las tablas:

- Las tonalidades empleadas, tanto en las *improvisaciones a capella-libres* como a través de las artes, para transmitir “miedo” o incluso como han añadido posteriormente: tristeza, locura, desesperación, caos, mucho miedo, estrés, misterio y huida, por ejemplo, son todas las tonalidades principalmente menores, las mayores con armadura en bemoles a excepción de 3 participantes que eligen la tonalidad de Do Mayor, pero a uno/a de ellos/as no le ha ayudado. Necesitaba sonidos diferentes, más graves... A modo de curiosidad también uno/a de los participantes ha improvisado de manera atonal (alumno/a 14).
- En cuanto a si han pensado algo en la *improvisación libre*, 2 no han respondido, 8 no han pensado en nada y de los/as demás, las respuestas son muy diversas: desde pensar en pelis de miedo y asesinatos como *La momia*, *It*, pasando por imaginaciones en bosques oscuros, fantasmas, puertas cerradas y oscuras, en fantasmas hasta en el miedo a la pobreza (alumno/a 8).
- 22 alumnos/as sí conocen el cuadro por medio del libro del instituto, del colegio de la explicación en la clase de música de los sonidos disonantes, por *Little Einstein*, internet, algunos lo han visto pero no saben qué cuadro es e incluso el/la participante 2 dice que Eduard Munch es uno de sus artistas favoritos. Tan sólo 4 participantes han respondido que no saben qué cuadro es.
- La mayoría se han fijado en la cara “deformada”, en el fondo de color naranja intenso, en el grito y 6 se han fijado también en todo.
- Respecto a los colores: el naranja-rojizo principalmente del fondo del cuadro, el azul y las partes más oscuras.
- 11 alumnos/as no se han creado ninguna historia y el resto se han imaginado situaciones de miedo como que le perseguían, que quieren hacerle daño, que el chico desaparece, el personaje grita y le devuelve el eco generando miedo, que huye o incluso ve algo y grita, que han tirado una bomba y grita o incluso en que está en el jardín de una casa con ruidos.

- Y ¿cómo se han sentido más cómodos?: en este caso el/la participante 6 se siente bien por igual, el/la 21 mejor de forma libre porque al mirar el cuadro, que conoce mucho, piensa que le cierra la posibilidad a ser más original en su improvisación y el resto, 24 participantes se sienten mejor improvisando a través del arte porque les ayuda, es más fácil, es una guía para transmitir el miedo o incluso porque imaginan más cosas.
- Musicalmente: en general, cuando improvisan de *forma libre* para transmitir el miedo, suelen mirar al suelo, las improvisaciones tienen una duración más corta y utilizan sonidos graves principalmente, aunque con ideas dispersas, sin mucho sentido.

En las improvisaciones *a través de las artes* miran la imagen, suelen tener una duración más larga en comparación con la improvisación libre, e interpretan con un registro más extensible, ideas más claras según lo que observan e incluso hay pasajes más rápidos y agudos para generar miedo, como que persiguen al protagonista, interpretan desesperación y nerviosismo, etc. En definitiva, interpretan con más tensión.

LOS FUSILAMIENTOS DEL 3 DE MAYO de Francisco de Goya.**- Alumno 1****Tabla 306***Improvisación a capella Goya alumno 1*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	No responde.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 307***Improvisación artes Goya alumno 1*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si conoce el cuadro por su padre, porque le gusta Goya.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en de todo un poco. Sobre todo en el castillo porque dice que si vas a Madrid ya no sabes dónde está ese lugar.
¿Color/es?	No responde.
¿Emociones?	Dolor, tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, reflejar la pena y la tristeza de que ese lugar no existe. Eso le destroza, le descoloca.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen mejor porque ve cosas que no puede ver si lo hace sin imagen.

Nota. Elaboración propia.**- Alumna 2****Tabla 308***Improvisación a capella Goya alumna 2*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 309

Improvisación artes Goya alumna 2

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el hombre y en las personas que lo están disparando.
¿Color/es?	La oscuridad del castillo, la camisa blanca y el rojo de la sangre.
¿Emociones?	Temor, tristeza, miedo.
¿Te has creado alguna historia?	Si, que el hombre está pidiéndoles que no les disparen y a ellos les da igual.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómoda: a través del cuadro porque le transmite muchas más emociones.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 3

Tabla 310

Improvisación a capella Goya alumno 3

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 311

Improvisación artes Goya alumno 3

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Lo conoce de haberlo visto en historia.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo en general.
¿Color/es?	Rojo de la sangre del suelo.
¿Emociones?	Temor, pena, miedo, tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	No. Conoce la historia pero no le ha influenciado.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: a través de la imagen porque se produce un fusilamiento y hay gente ya en el suelo.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 4**Tabla 312***Improvisación a capella Goya alumno 4*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re menor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 313***Improvisación artes Goya alumno 4*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce pero le suena mucho.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re menor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en los hombres que están apuntando y en los otros también.
¿Color/es?	El blanco de la camisa.
¿Emociones?	Temor, miedo, tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado con la emoción.

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 5****Tabla 314***Improvisación a capella Goya alumno 5*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 315

Improvisación artes Goya alumno 5

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado el hombre de blanco.
¿Color/es?	El rojo de la sangre.
¿Emociones?	No le ha dado temor, le ha transmitido gracia porque piensa que esa imagen no es real.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque le indica que tiene que expresar. Ha expresado un miedo alegre, porque piensa que el hombre tiene miedo pero la situación es de mentira.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 6

Tabla 316

Improvisación a capella Goya alumno 6

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	No sabía qué hacer.
¿Has pensado, imaginado algo?	No sabía qué hacer.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 317

Improvisación artes Goya alumno 6

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si conoce el cuadro del libro de historia.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	El rojo de la sangre.
¿Emociones?	Temor.
¿Te has creado alguna historia?	Si, conoce la historia y ha reflejado a los que han fallecido.
¿Cómo te has sentido más cómodo:	Más cómodo: con la imagen porque le ha

pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	ayudado.
--	----------

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 7

Tabla 318

Improvisación a capella Goya alumno 7

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. No se ha sentido cómodo. Le ha faltado algo para transmitir la emoción.
¿Has pensado, imaginado algo?	No responde.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 319

Improvisación artes Goya alumno 7

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Le suena pero no sabe cómo se llama.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	El blanco de la camisa.
¿Emociones?	Más que temor, pena, angustia del otro lado. Él ha sido militar y le ha recordado a la situación rígida del lado que apunta con las armas.
¿Te has creado alguna historia?	Si, un poco difícil de transmitir porque ha sido militar y es un poco complejo estar de los dos lados. Él ha querido plasmar la rigidez y la pena del otro lado.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: a través de la imagen porque le transmite algo.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 8

Tabla 320

Improvisación a capella Goya alumna 8

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada, solo en la emoción, en intentar interpretar bien el temor.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 321

Improvisación artes Goya alumna 8

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el hombre de blanco y las pistolas que le apuntan.
¿Color/es?	El blanco de la camisa.
¿Emociones?	Temor, furia.
¿Te has creado alguna historia?	Ha creado un diálogo entre la parte de furia y los aterrorizados.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado para imaginarse lo que tiene que hacer.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 9

Tabla 322

Improvisación a capella Goya alumna 9

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en cosas que le dan miedo: cuando está sola en casa y escucha un ruido.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 323*Improvisación artes Goya alumna 9*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el hombre con las manos alzadas.
¿Color/es?	La camisa blanca.
¿Emociones?	Temor, miedo.
¿Te has creado alguna historia?	Si, se estaba imaginando a ella en esa situación, con varias personas apuntándole.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque ha sentido más temor todavía. El pensar que eso le puede suceder le da mucho miedo.

Nota. Elaboración propia.**- Alumna 10****Tabla 324***Improvisación a capella Goya alumna 10*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re menor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en la película de <i>It</i> que la había visto hace poco.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 325***Improvisación artes Goya alumna 10*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re menor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el castillo del fondo porque está más oscuro.
¿Color/es?	El negro, todo lo oscuro.
¿Emociones?	Temor.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: de <u>forma libre</u> .

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 11

Tabla 326

Improvisación a capella Goya alumno 11

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en la muerte.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 327

Improvisación artes Goya alumno 11

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el hombre de blanco que lo van a matar.
¿Color/es?	El rojo de la sangre.
¿Emociones?	Temor.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha ayudado.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 12

Tabla 328

Improvisación a capella Goya alumno 12

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Mi menor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Se ha imaginado como una laguna con niebla.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 329

Improvisación artes Goya alumno 12

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Mi menor le ha ayudado.

¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en los hombres apuntando al hombre.
¿Color/es?	Los tonos oscuros de ellos y de todo.
¿Emociones?	Temor, nerviosismo.
¿Te has creado alguna historia?	Si, el hombre se arrodilla y empieza a rezar diciéndoles: por favor tened piedad y no me matéis y los hombres responden que no tendrán piedad con él y le pegan un balazo en la frente y ya está.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: a través del cuadro porque le ha ayudado en saber cómo tocarlo.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 13

Tabla 330

Improvisación a capella Goya alumno 13

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Mi menor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 331

Improvisación artes Goya alumno 13

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro. Le suena, pero no.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Mi menor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el castillo que hay por detrás y la oscuridad.
¿Color/es?	El rojo de la sangre.
¿Emociones?	Temor por una parte y motivación por la otra.
¿Te has creado alguna historia?	Si, bueno, solo que los mataban y ya está.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: <u>por igual</u> .

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 14

Tabla 332

Improvisación a capella Goya alumno 14

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Mi menor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en piedras.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 333

Improvisación artes Goya alumno 14

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Mi menor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el chico de la camisa blanca.
¿Color/es?	El blanco de la camisa.
¿Emociones?	Temor.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, el chico de la camisa blanca canta por pedir su libertad y como no para de cantar, finalmente los soldados lo matan.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro se ha sentido mejor

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 15

Tabla 334

Improvisación a capella Goya alumna 15

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Mi menor. Si le ha ayudado. Se siente bien.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 335*Improvisación artes Goya alumna 15*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Mi menor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en los dos que están en el suelo.
¿Color/es?	Ninguno.
¿Emociones?	Temor.
¿Te has creado alguna historia?	Si, lo ambienta en la época de Hitler. Los soldados de sus tropas y los judíos. Ellos pidiendo clemencia pero los soldados los matan de uno en uno.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ayuda a crearse la historia.

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 16****Tabla 336***Improvisación a capella Goya alumno 16*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Si le ha ayudado aunque en principio no era esa tonalidad la que quería.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 337***Improvisación artes Goya alumno 16*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	El oscuro del fondo.
¿Emociones?	Temor, miedo a morir.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre,	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado por la sensación que transmite.

ambas?	
--------	--

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 17

Tabla 338

Improvisación a capella Goya alumno 17

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Mi menor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en algo así tipo un niño con miedo y cosas así.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 339

Improvisación artes Goya alumno 17

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Mi menor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el chico de blanco.
¿Color/es?	El rojo de la sangre y la camisa blanca.
¿Emociones?	Temor, asustado.
¿Te has creado alguna historia?	Si, como que el chico estaba diciendo que no quería que lo mataran, como pidiendo clemencia.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha ayudado.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 18

Tabla 340

Improvisación a capella Goya alumna 18

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en un bosque y un niño asustado porque hay animales muy salvajes.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 341*Improvisación artes Goya alumna 18*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el chico de blanco y en el que está en el suelo.
¿Color/es?	El blanco de la camisa y el amarillo del pantalón.
¿Emociones?	Temor.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por igual.

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 19****Tabla 342***Improvisación a capella Goya alumno 19*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 343***Improvisación artes Goya alumno 19*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do no le ha ayudado, no le convence. Piensa que le falta conocer más sonidos.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	El blanco de la camisa y donde hay más claridad.
¿Emociones?	Temor, miedo, escalofríos.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio de la imagen porque le ha ayudado más.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 20

Tabla 344

Improvisación a capella Goya alumno 20

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en el viejo egipcio.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 345

Improvisación artes Goya alumno 20

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	El negro del cielo y por abajo que es muy oscuro; el blanco de la camisa
¿Emociones?	Temor, pena porque se acaba su vida muy pronto.
¿Te has creado alguna historia?	Si, que iban a dispararlo pero como no tenían balas, se salvaba.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 21

Tabla 346

Improvisación a capella Goya alumno 21

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en intentar sacar el temor por medio de los sonidos.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 347*Improvisación artes Goya alumno 21*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro, le suena de algo pero no sabe cuál es.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el hombre de blanco.
¿Color/es?	El blanco de la camisa.
¿Emociones?	Temor, tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	No, lo relaciona con el hecho histórico.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la pintura porque le canaliza más a la emoción que quiere expresar.

Nota. Elaboración propia.**- Alumna 22****Tabla 348***Improvisación a capella Goya alumna 22*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Si b Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 349***Improvisación artes Goya alumna 22*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Si b Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el hombre de blanco.
¿Color/es?	El color blanco de la camisa.
¿Emociones?	Temor.
¿Te has creado alguna historia?	Si, que están en guerra.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ayuda ya que ve la situación representada.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 23

Tabla 350

Improvisación a capella Goya alumna 23

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en la emoción.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 351

Improvisación artes Goya alumna 23

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Le suena de algo, del libro de historia pero no se acuerda muy bien.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	El blanco de la camisa y todo lo que está más claro.
¿Emociones?	Temor, tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	Si, más o menos, que llegaban los que iban a matar y los han pillado.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha ayudado a transmitir la emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 24

Tabla 352

Improvisación a capella Goya alumna 24

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 353*Improvisación artes Goya alumna 24*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el chico de blanco y en los que tienen un arma.
¿Color/es?	El blanco de la camisa y el beige del pantalón.
¿Emociones?	Temor, miedo.
¿Te has creado alguna historia?	Si, como que iban a matarlo y los de detrás, como que no quieren mirar, tienen miedo.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha ayudado a transmitir la emoción.

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 25****Tabla 354***Improvisación a capella Goya alumno 25*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Si b Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en el miedo de diferentes momentos pero nada concreto.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 355***Improvisación artes Goya alumno 25*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Si b Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en los presos, soldados y los fallecidos.
¿Color/es?	La oscuridad y la claridad. Todos.
¿Emociones?	Temor, miedo.
¿Te has creado alguna historia?	Si, la llegada de los presos, el tema del fusilamiento en sí y luego fijándose en los muertos.

¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: a través del cuadro porque siempre ayuda. Vas fijándote y vas reflejando las situaciones.
---	---

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 26

Tabla 356

Improvisación a capella Goya alumno 26

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Temor
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Si b Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 357

Improvisación artes Goya alumno 26

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Si b Mayor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el hombre de blanco y en los que le están apuntando.
¿Color/es?	El negro de la gente y los tonos oscuros.
¿Emociones?	Temor.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, como que lo quieren matar o meterle en la cárcel al hombre ese.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha ayudado a transmitir el temor.

Nota. Elaboración propia.

La sinopsis correspondiente:

- Las tonalidades empleadas, tanto en las *improvisaciones a capella-libres* como *a través de las artes*, para transmitir “temor” o incluso como han añadido posteriormente: tristeza, dolor, miedo, pena, nerviosismo, como dice el/la participante 13 menciona: “temor por un lado, pero motivación por otra” y un dato curioso: el/la participante 5 quiere expresar miedo-alegre puesto que piensa que la situación es de mentira. De nuevo, como ha ocurrido en el cuadro anterior, son todas las tonalidades menores y las mayores con armadura en

bemoles a excepción de 4 participantes que eligen la tonalidad de Do Mayor, pero dos de ellos no se sienten cómodos, principalmente de forma libre aunque el/la participante 19 no se siente cómodo ni de forma libre ni a través del arte puesto que piensa que necesita conocer más sonidos.

- En cuanto a si han pensado algo en la *improvisación libre*, 1 no ha respondido, el/la participante 6 directamente no sabía qué hacer, 11 no han pensado en nada y los/as demás: en la muerte, una laguna con niebla, en casas con ruidos que dan miedo (participante 9 ha comentado lo mismo en el cuadro anterior), la película de miedo de *It* (la menciona un/a participante diferente al cuadro anterior), en niños con miedo, en la emoción e incluso una respuesta curiosa del número 14, que ha pensado en piedras.
- Este cuadro tan sólo lo conocen 5 alumnos/as, por la clase de historia del instituto o en el caso número 1 porque a su padre le gusta Goya. A 4 participantes les suena el cuadro y el resto, 17 alumnos/as no lo conocen.
- La mayoría se han fijado en el hombre de blanco, la sangre del suelo, en las partes oscuras y por ejemplo, el/la participante 1, en el castillo del fondo porque ya no existe y eso lo destroza, lo descoloca.
- Respecto a los colores: el blanco de la camisa, los colores oscuros y el rojo de la sangre.
- 7 alumnos/as no se han creado ninguna historia y los demás se han imaginado en tiempos de guerra, como en la época de Hitler, como menciona el número 15, que piden clemencia, pero aun así los matan, incluso el número 20 menciona que se quedan sin balas y el hombre de blanco se salva e incluso se han imaginado en esa situación.
- El/la participante 10 se ha sentido mejor, en este caso, de forma libre, el número 18 por igual y el resto, todos/as a través del arte porque les ha ayudado a crearse una historia más real, porque sienten más temor, transmiten mejor la emoción y porque ayuda.
- Musicalmente: en general, cuando improvisan de *forma libre* para transmitir el temor se percibe que les cuesta conectar con la emoción, suelen mirar al suelo, las improvisaciones tienen una duración más corta y utilizan sonidos más duraderos en diferentes registros.

En las improvisaciones *a través de las artes* miran la imagen, suelen tener una duración más larga en comparación con la improvisación libre, e interpretan, por

ejemplo, la escena con diferentes interpretaciones a través del reflejo de la furia por los que llevan las armas y el miedo, la situación aterradoradora de los que están al otro lado, incluso en algunas improvisaciones se refleja la desesperación del hombre al que están apuntando. Para ello, utilizan los diferentes registros para conseguir esa representación musical.

EL ÁNGELUS de Jean-François Millet.**- Alumno 1****Tabla 358***Improvisación a capella Millet alumno 1*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Se ha sentido cómodo.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en una película donde ha pasado algo triste. Un hombre iba andando y caminando ha visto a otro haciendo break dance en la calle y al querer imitarlo se ha caído y además de hacerse daño le han tirado tomates.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 359***Improvisación artes Millet alumno 1*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado. Se ha sentido bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el carruaje y la herramienta para plantar vegetales.
¿Color/es?	El cielo, naranjita por la izquierda y un poco más oscuro por la derecha.
¿Emociones?	Tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, de que son pobres y en el carruaje llevaban el carbón para cocinar todos los vegetales pero ha llegado un cuervo y se lo ha comido todo y están rezando para que vuelvan a crecer.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque ha transmitido mejor la emoción

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 2

Tabla 360

Improvisación a capella Millet alumna 2

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 361

Improvisación artes Millet alumna 2

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el fondo que hay pequeños edificios.
¿Color/es?	La ropa de la mujer, gorro y camiseta y el fondo.
¿Emociones?	Pena, tristeza, miedo.
¿Te has creado alguna historia?	Si, que la mujer le está pidiendo comida al hombre.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómoda: con la imagen porque le ha ayudado a expresar mejor la emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 3

Tabla 362

Improvisación a capella Millet alumno 3

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do menor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en las emociones: tristeza y melancolía.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 363*Improvisación artes Millet alumno 3*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do menor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en las dos personas que miran hacia abajo como si hubiera muerto algún familiar.
¿Color/es?	Todos pero ninguno en concreto.
¿Emociones?	Tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	Si, lo sitúa en la postguerra, después de la Guerra Civil.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: a través de la imagen porque puede transmitir más directamente la tristeza.

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 4****Tabla 364***Improvisación a capella Millet alumno 4*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No se ha imaginado nada.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 365***Improvisación artes Millet alumno 4*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor si le ha ayudado. Se siente cómodo.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en las personas: hombre y mujer.
¿Color/es?	La claridad del fondo.
¿Emociones?	Tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	Si, ha imaginado que ha fallecido un pariente o algo.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre,	Más cómodo: con la imagen porque puede le ayuda a expresar la tristeza.

ambas?	
--------	--

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 5

Tabla 366

Improvisación a capella Millet alumno 5

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No se ha imaginado nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 367

Improvisación artes Millet alumno 5

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor si le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en las dos personas tristes.
¿Color/es?	Todos.
¿Emociones?	Tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a transmitir la emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 6

Tabla 368

Improvisación a capella Millet alumno 6

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Si dórico. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	En el hambre que tiene. Le deprime.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 369*Improvisación artes Millet alumno 6*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si conoce el cuadro del libro de historia pero no sabe cuál es.
¿La tonalidad te ha ayudado?	Si dórico si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	En el fondo de la imagen y los protagonistas.
¿Color/es?	Las partes oscuras.
¿Emociones?	Tristeza, “hambre”
¿Te has creado alguna historia?	Si, que se quedaban sin comida.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: <u>por igual</u> .

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 7****Tabla 370***Improvisación a capella Millet alumno 7*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor (2octavas) Le ha resultado fácil.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 371***Improvisación artes Millet alumno 7*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor (2 octavas) le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el fondo, está muy separado, muy disperso y en los protagonistas.
¿Color/es?	Claros del fondo y oscuros de los protagonistas.
¿Emociones?	Nostalgia, tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	Si, están trabajando y labrando con nostalgia, no se sienten felices con el trabajo. Rezan para dar gracias a la “pachamama”-la tierra.

¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen, te da mucha más libertad.
---	--

Nota. Elaboración propia.

* Importante: hacer una emoción triste cuando tu estado anímico es alegre, por ejemplo, es complicado. Una imagen ayuda mucho más a conectar con la emoción.

- Alumna 8

Tabla 372

Improvisación a capella Millet alumna 8

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	En nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 373

Improvisación artes Millet alumna 8

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado bastante. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado sobre todo en la mujer como pidiendo y en el resto de la imagen también pero menos.
¿Color/es?	Los de la mujer.
¿Emociones?	Tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	Si, una familia pobre que no tiene para llegar a final de mes, que luchan por conseguirlo, por sobrevivir.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 9**Tabla 374***Improvisación a capella Millet alumna 9*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en su gato porque al mediodía le había pisado el rabo y le ha dado mucha pena

Nota. Elaboración propia.**Tabla 375***Improvisación artes Millet alumna 9*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en las expresiones de la cara del hombre y la mujer.
¿Color/es?	Todos.
¿Emociones?	Tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	Si, ha sido un largo y duro día de trabajo en el campo.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ayuda a transmitir mejor las emociones.

Nota. Elaboración propia.**- Alumna 10****Tabla 376***Improvisación a capella Millet alumna 10*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 377

Improvisación artes Millet alumna 10

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la mujer.
¿Color/es?	El rojo de la camisa de la mujer.
¿Emociones?	Tristeza, pena.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro para transmitir.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 11

Tabla 378

Improvisación a capella Millet alumno 11

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 379

Improvisación artes Millet alumno 11

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el árbol del fondo.
¿Color/es?	Color rojo de la mujer.
¿Emociones?	Alegría.
¿Te has creado alguna historia?	Si, piensa que en el carruaje hay mucho dinero y que la mujer es rica.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro. Le ha ayudado a imaginar la alegría de tener dinero.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 12**Tabla 380***Improvisación a capella Millet alumno 12*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re menor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 381***Improvisación artes Millet alumno 12*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re menor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el hombre y la mujer mirando al suelo.
¿Color/es?	La oscuridad y la sombra.
¿Emociones?	Tristeza y desesperación.
¿Te has creado alguna historia?	Si, que no tienen comida y van a pedir.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a transmitir la emoción.

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 13****Tabla 382***Improvisación a capella Millet alumno 13*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado más o menos.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha imaginado nada.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 383***Improvisación artes Millet alumno 13*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor si le ha ayudado. Se siente bien.

¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la especie de carretilla.
¿Color/es?	El contraste del verde y el marrón.
¿Emociones?	Tristeza, reflexión.
¿Te has creado alguna historia?	Si, la fiebre de las patatas del Reino Unido. Están buscando patatas para llevar.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a conectar con la emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 14

Tabla 384

Improvisación a capella Millet alumno 14

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol menor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en muchas curvas.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 385

Improvisación artes Millet alumno 14

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol menor le ha ayudado
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha imaginado que era un bebé en las manos de la mujer.
¿Color/es?	Marrón del suelo.
¿Emociones?	Tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, que los padres lloran por la pérdida del bebé.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque tienes algo sobre lo que tocar.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 15**Tabla 386***Improvisación a capella Millet alumna 15*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Puede ser.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en el cementerio de su pueblo.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 387*Improvisación artes Millet alumna 15*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor si le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el cielo claro y por la derecha la parte más oscura porque parece que vaya a venir un tornado.
¿Color/es?	Blanco.
¿Emociones?	Tristeza, pobreza.
¿Te has creado alguna historia?	Si, ni tienen casa (por el humo-tormenta del fondo de la imagen), ni sembrado ni nada. No tienen dónde ir. Ella está rezando para pedirle que el Señor les ayude en algo y él se siente culpable por haber hecho algo para perder la casa y todo.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ayuda a sentir y transmitir esa emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 16**Tabla 388***Improvisación a capella Millet alumno 16*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado muchísimo.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en un funeral, lo más triste que se le ocurre.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 389

Improvisación artes Millet alumno 16

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si lo conoce de la asignatura de fundamentos del arte pero no recuerda el nombre.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	Los colores oscuros.
¿Emociones?	Tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	Si, un matrimonio que pierde a su hijo y mira al suelo que es donde está el cuerpo mientras reza.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: <u>por igual</u> , aunque el cuadro le ha ayudado a crear la situación de tristeza.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 17

Tabla 390

Improvisación a capella Millet alumno 17

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re menor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en canciones tristes.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 391

Improvisación artes Millet alumno 17

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re menor le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en las personas: hombre y mujer porque están tristes.
¿Color/es?	Las camisetas de cada uno.
¿Emociones?	Tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	Si, como si estuvieran de entierro.
¿Cómo te has sentido más cómodo:	Más cómodo: por medio de la imagen

pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	porque ha podido transmitir mejor la emoción.
--	---

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 18

Tabla 392

Improvisación a capella Millet alumna 18

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada. Se ha centrado en la emoción.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 393

Improvisación artes Millet alumna 18

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad si le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	El rojo de la chaqueta de la mujer y el gorro.
¿Emociones?	Tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque da pena y ayuda más.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 19

Tabla 394

Improvisación a capella Millet alumno 19

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Tonalidad: Do Mayor, 2 octavas. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en un niño/a llorando.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 395

Improvisación artes Millet alumno 19

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor, 2 octavas le ha ayudado. Se siente muy bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	El verde y el marrón del suelo.
¿Emociones?	Tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a expresarse mejor.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 20

Tabla 396

Improvisación a capella Millet alumno 20

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Si b Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 397

Improvisación artes Millet alumno 20

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Si b Mayor le ha ayudado. Se ha sentido mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en que es un atardecer y que el hombre y la mujer están cabizbajos y tristes.
¿Color/es?	Todos los colores oscuros.
¿Emociones?	Tristeza, penumbra.
¿Te has creado alguna historia?	Si. Tras un periodo de guerra, después de 100 años, recordaban a sus antepasados que habían luchado contra Hitler o algún “loco” de esos.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre,	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a transmitir la emoción.

ambas?	
--------	--

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 21

Tabla 398

Improvisación a capella Millet alumno 21

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Se ha sentido cómodo.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado momentos tristes, en una sucesión de imágenes.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 399

Improvisación artes Millet alumno 21

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en un campanario lejano del cuadro y a los dos personajes muy lejos del distrito urbano, como en soledad.
¿Color/es?	Todos.
¿Emociones?	Tristeza total.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque le ha ayudado a expresar, a cómo expresar la emoción.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 22

Tabla 400

Improvisación a capella Millet alumna 22

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Si b Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en una chica que está triste, que está mirando por la ventana cuando llueve.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 401

Improvisación artes Millet alumna 22

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Si b Mayor le ha ayudado. Se bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	Las sombras que le hacen a la mujer y los colores oscuros, tristes.
¿Emociones?	Tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	Si, como que ha habido una tormenta fuerte y ha hecho que todo lo que habían cultivado quede destrozado y no tienen para comer.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ayuda.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 23

Tabla 402

Improvisación a capella Millet alumna 23

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Se ha sentido cómodo.
¿Has pensado, imaginado algo?	Solo ha pensado en la emoción.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 403

Improvisación artes Millet alumna 23

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	Colores oscuros de la ropa, el suelo, etc.
¿Emociones?	Tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	Si, como que son pobres, se ha muerto alguien o algo de eso.
¿Cómo te has sentido más cómodo:	Más cómodo: con el cuadro porque le ha

pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	ayudado a transmitir mejor la emoción.
--	--

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 24

Tabla 404

Improvisación a capella Millet alumna 24

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol menor. La tonalidad le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en alguien casi llorando o llorando.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 405

Improvisación artes Millet alumna 24

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol menor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la cesta y en la mujer.
¿Color/es?	El rojo de la camisa de la mujer y el verde del suelo.
¿Emociones?	Tristeza, pena.
¿Te has creado alguna historia?	Si, el hombre y la mujer están llorando y rezando porque alguien se ha muerto, un bebé, cree, porque la cesta es pequeña y se deduce que lo llevaban ahí.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque consigue transmitir más tristeza.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 25

Tabla 406

Improvisación a capella Millet alumno 25

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re menor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en la tristeza en general, de la gente, de los desengaños, depresiones,

	penurias, etc.
--	----------------

Nota. Elaboración propia.

Tabla 407

Improvisación artes Millet alumno 25

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re menor le ha ayudado. Se siente muy bien porque la tonalidad le ha ayudado a expresar la tristeza.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el abatimiento y la sumisión que tienen los dos personajes.
¿Color/es?	Los colores oscuros sobre todo de los personajes.
¿Emociones?	Tristeza, sumisión y aceptación de la pena.
¿Te has creado alguna historia?	Si, parece que están rezando a un niño fallecido. Pensaba que el niño estaba en la cesta no en el suelo.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro, porque siempre te ayuda para poder dirigir los matices, los colores a través de la imagen en relación con la interpretación.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 26

Tabla 408

Improvisación a capella Millet alumno 26

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Tristeza.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 409

Improvisación artes Millet alumno 26

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en	Se ha fijado en las dos personas que están

concreto, todo...?	como tristes.
¿Color/es?	El cielo que es como amarillo y naranja y los de las dos personas.
¿Emociones?	Tristeza.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, parece como que se les ha muerto alguien.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ayuda a transmitir la emoción.

Nota. Elaboración propia.

Tras revisar las tablas de esta sección, se extrae la siguiente síntesis:

- Las tonalidades empleadas, tanto en las *improvisaciones a capella-libres* como a través de las artes, para transmitir “tristeza” o incluso como han añadido posteriormente: pena, miedo, “hambre” (6), nostalgia, desesperación, reflexión, etc. han sido tonalidades menores y mayores con bemoles a excepción de tres participantes que han elegido Do Mayor. Primer dato curioso, el/la participante 6 elige Si dórico porque lo ha trabajado en la asignatura de conjunto instrumental y piensa que le ayuda a transmitir esta emoción y el segundo dato y aún más curioso es que el/la participante 11 elige Fa Mayor
- En cuanto a si han pensado algo en la *improvisación libre*, 11 no han pensado en nada, 3 en las emociones y el resto en películas tristes, niños llorando, personas deprimidas, canciones tristes, en un funeral (16), en el cementerio de un pueblo (15), es decir, en momentos diversos tristes. Curiosidad, el/la participante 14 se ha imaginado muchas curvas.
- Este cuadro tan sólo lo conocen 2 alumnos/as por el libro de historia y por la asignatura de fundamentos del arte y los 24 restantes no lo conocen en absoluto.
- La mayoría se han fijado en los protagonistas que están tristes, en la oscuridad y la claridad del fondo del cuadro, en la ropa de la mujer y tres en la cesta o carruaje.
- Respecto a los colores: la claridad del fondo, la ropa de los protagonistas, pero sobre todo de la mujer y el verde y marrón del suelo.
- 5 alumnos/as no se han creado ninguna historia y los demás han imaginado situaciones tristes como que ha fallecido alguien, son pobres y rezan para no quedarse sin comida, que fallece algún pariente incluso un bebé, en la fiebre de las patatas que quieren recolectar para llevar a Reino Unido y por eso mismo

rezan (participante 13) y la excepción, la del/la participante 11 que transmite alegría puesto que piensa que en el carruaje hay mucho dinero.

- En este caso sólo ha habido un alumno que se siente bien improvisando de ambas formas: libre y con arte (número 6) y el resto todos eligen a través del arte porque los colores ayudan en la interpretación, se transmite mejor, se basan en algo sobre lo que tocar, al dar mucha pena, ayuda más, o como dice el/la participante 7: “hacer una emoción triste cuando tu estado anímico es alegre, por ejemplo, es complicado. Una imagen ayuda mucho más a conectar con la emoción.”
- Musicalmente: en general, cuando improvisan de *forma libre* para transmitirla tristeza se observa que es una emoción difícil de transmitir si no se siente de verdad. Prueba de ello es que hay saltos en los registros, los pasajes son dulces, pero no tanto como cuando improvisan a través del arte. Por lo general, las improvisaciones son más cortas.

En las improvisaciones *a través de las artes* miran la imagen, suelen tener una duración más larga en comparación con la improvisación libre, e interpretan de manera mucho más tranquila, pausada, con diferentes matices y muy ligadas.

LA LIBERTAD GUIANDO AL PUEBLO de Eugène Delacroix.**- Alumno 1****Tabla 410***Improvisación a capella Delacroix alumno 1*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado que estaba con un amigo suyo y estaban hablando y de repente pasaba algo, había algo que destrozaba y empezaban a luchar, pero no entre ellos porque son amigos, si no para destruir ese algo.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 411*Improvisación artes Delacroix alumno 1*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro. Sabe que es francés por la bandera.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo pero más en el hombre que le está suplicando a la mujer y el resto porque parece que es como que están ganando.
¿Color/es?	El blanco de la niebla de atrás y el de la pistola que parece de cristal y es como una botella.
¿Emociones?	Valentía.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, van a luchar una ciudad con otra por la independencia y hay 4 protagonistas que no provienen ni de un sitio militar ni soldados ni nada y que no quieren que nadie gane ni pierda, si no que los están matando a todos.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque le ha ayudado a en vez de inventarse él una historieta mientras toca, lo ve directamente.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 2

Tabla 412

Improvisación a capella Delacroix alumna 2

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La menor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en imágenes alegres, como notas musicales.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 413

Improvisación artes Delacroix alumna 2

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de La menor le ha ayudado a sentirse cómoda. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la mujer y en la gente que le está suplicando.
¿Color/es?	El rojo de la bandera y el azul de la persona que le suplica.
¿Emociones?	Valentía, miedo.
¿Te has creado alguna historia?	Si, que estaban como en una guerra, con muchos muertos por debajo de la mujer y los que están alrededor vivos supone que son los que han matado a los que están ahí. La mujer está luchando por los derechos de los demás.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómoda: con el cuadro porque le ha ayudado.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 3

Tabla 414

Improvisación a capella Delacroix alumno 3

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 415*Improvisación artes Delacroix alumno 3*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si lo conoce de haberlo visto, si no éste, alguno parecido.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la mujer que está con la bandera de Francia y los soldados que están alrededor, los vivos.
¿Color/es?	Rojo pasión de la bandera de Francia.
¿Emociones?	Valentía, coraje.
¿Te has creado alguna historia?	No, pero se ha dejado influenciar por la historia que conoce del cuadro.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque identifica la batalla, la Revolución, elementos claros de una guerra para transmitir valentía.

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 4****Tabla 416***Improvisación a capella Delacroix alumno 4*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en un héroe inventado.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 417***Improvisación artes Delacroix alumno 4*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	El blanco del fondo.
¿Emociones?	Valentía.
¿Te has creado alguna historia?	Si, están como que en una guerra civil y mientras luchan una mujer se levanta sobre todo los otros y pone su bandera como recordando cuál es su país.

¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a imaginarse la historia.
---	--

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 5

Tabla 418

Improvisación a capella Delacroix alumno 5

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 419

Improvisación artes Delacroix alumno 5

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	Todos.
¿Emociones?	Valentía.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la pintura porque le ha ayudado a fijarse en más detalles.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 6

Tabla 420

Improvisación a capella Delacroix alumno 6

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 421*Improvisación artes Delacroix alumno 6*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si conoce el cuadro del libro de historia.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	Todos pero principalmente los 3 colores de la bandera francesa.
¿Emociones?	Valentía.
¿Te has creado alguna historia?	Si, que estaban buscando la libertad.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: <u>por igual</u> .

Nota. Elaboración propia.**- Alumno 7****Tabla 422***Improvisación a capella Delacroix alumno 7*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	La tonalidad de Do Mayor cree que no le ha ayudado pero ha ido investigando sonidos.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 423***Improvisación artes Delacroix alumno 7*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Lo conoce de cuando lo vio en historia.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en los dos hombres de la izquierda (el del sombrero y el de al lado) y en los caídos al principio.
¿Color/es?	Oscuros.
¿Emociones?	Valentía.
¿Te has creado alguna historia?	Si, le venía a la cabeza la vida del campesino y el burgués que no era comprendida. Han conseguido algo pero no saben qué han conseguido aún.

¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la pintura porque se trabaja un concepto y lo facilita. Le ayuda a saber lo que quiere expresar.
---	--

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 8

Tabla 424

Improvisación a capella Delacroix alumna 8

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en las notas y en cómo hacer para que se entienda que es algo de valentía (la emoción).

Nota. Elaboración propia.

Tabla 425

Improvisación artes Delacroix alumna 8

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el hombre del sombrero y la escopeta y en la mujer con la bandera.
¿Color/es?	El rojo y el negro de las sombras y el traje del hombre.
¿Emociones?	Valentía, “luchar por lo que tú crees y la mujer lucha por eso”.
¿Te has creado alguna historia?	Si, tocando agudo, hablaba la mujer y en los graves hablaban los hombres.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado a crearse una historia.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 9**Tabla 426***Improvisación a capella Delacroix alumna 9*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en un toro.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 427***Improvisación artes Delacroix alumna 9*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la mujer con la bandera.
¿Color/es?	El rojo de la bandera.
¿Emociones?	Valentía.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque te da una inspiración diferente a cuando tocas libremente.

Nota. Elaboración propia.**- Alumna 10****Tabla 428***Improvisación a capella Delacroix alumna 10*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en un león porque vienen unos cazadores y el león combate.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 429

Improvisación artes Delacroix alumna 10

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en el hombre del sombrero y escopeta y en la bandera.
¿Color/es?	Todos.
¿Emociones?	Valentía.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le da más ideas para improvisar.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 11

Tabla 430

Improvisación a capella Delacroix alumno 11

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en ayudar a la policía.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 431

Improvisación artes Delacroix alumno 11

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la casa del fondo y en el niño de la derecha que defiende a la mujer para que conquiste Francia.
¿Color/es?	Los de la bandera el azul y el rojo.
¿Emociones?	Valentía.
¿Te has creado alguna historia?	Si, el niño iba a ir a la casa que hay detrás pero la mujer le ha ayudado a superar a los demás y luego diferentes ataques: el hombre de la izquierda iba a por la mujer, el del cuchillo mata a uno y el de la pistola a otro.
¿Cómo te has sentido más cómodo:	Más cómodo: por igual.

pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	
--	--

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 12

Tabla 432

Improvisación a capella Delacroix alumno 12

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Se ha imaginado un batallón.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 433

Improvisación artes Delacroix alumno 12

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	La chaqueta azul y la parte roja de la bandera.
¿Emociones?	Valentía, temor, esperanza y desesperanza.
¿Te has creado alguna historia?	Si, ha querido reflejar la esperanza y desesperanza del cuadro, esperanza por los que ganan pero desesperanza por los que pierden y mueren.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: <u>libre</u> porque con el cuadro al querer hacer tantas cosas se ha liado.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 13

Tabla 434

Improvisación a capella Delacroix alumno 13

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Estaba pensando en la obra del Concertino de Singelée que está en Fa Mayor con la intención de querer transmitir lo mismo por medio de la obra.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 435

Improvisación artes Delacroix alumno 13

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Lo conoce, como el típico dibujo de la Revolución Francesa.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en las nubes de atrás.
¿Color/es?	Todo es muy oscuro menos lo de en medio. El blanco.
¿Emociones?	Valentía y entusiasmo.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le dice un poco qué hacer, le transmite algo más directo.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 14

Tabla 436

Improvisación a capella Delacroix alumno 14

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Le ha ayudado porque le parece una tonalidad valiente.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en un muelle: si apretaba iba más rápido y si lo soltaba, más lento.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 437*Improvisación artes Delacroix alumno 14*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor si le ha ayudado. Ha improvisado y luego ha tocado un pasaje de “Los miserables” que le recuerda a esa emoción porque va de la Revolución Francesa.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la bandera.
¿Color/es?	Los de la bandera.
¿Emociones?	Valentía, símbolo de libertad.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, se ha basado en la historia de la Revolución Francesa.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro.

Nota. Elaboración propia.**- Alumna 15****Tabla 438***Improvisación a capella Delacroix alumna 15*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re Mayor. Si le ha ayudado. Se siente bien.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en “el bancal”, como que ella iba al campo y ella es feliz allí haciendo trabajos forzosos.

Nota. Elaboración propia.**Tabla 439***Improvisación artes Delacroix alumna 15*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la mujer.
¿Color/es?	Todos.
¿Emociones?	Valentía.
¿Te has creado alguna historia?	Si, esta señora ha ganado a todo el

	mundo y está ahí la gente muerta y es como que dice: mira, he ganado por ser mujer.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ayuda.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 16

Tabla 440

Improvisación a capella Delacroix alumno 16

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No se le ha ocurrido nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 441

Improvisación artes Delacroix alumno 16

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Conoce el cuadro del libro de historia.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo en general.
¿Color/es?	El rojo de la bandera.
¿Emociones?	Valentía, esperanza.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: <u>por igual</u> .

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 17**Tabla 442***Improvisación a capella Delacroix alumno 17*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha resultado fácil, más o menos.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada. Solo en transmitir valentía.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 443*Improvisación artes Delacroix alumno 17*

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Lo conoce porque sabe que es el de la Revolución Francesa.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado. Se siente mejor, le ha resultado más fácil.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo en general.
¿Color/es?	Todos.
¿Emociones?	Valentía.
¿Te has creado alguna historia?	Si, le ha dado movimiento al cuadro, como si fuera un vídeo, escenificando una guerra y gana la mujer.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 18**Tabla 444***Improvisación a capella Delacroix alumna 18*

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 445

Improvisación artes Delacroix alumna 18

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	El rojo de la bandera y el blanco de la luz de detrás.
¿Emociones?	Valentía, confianza.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio del cuadro porque le han ayudado más los colores.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 19

Tabla 446

Improvisación a capella Delacroix alumno 19

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor, notas reales. 2 octavas. Improv.1: Le ha ayudado un poco. Improv.2: se siente mejor. Le ha ayudado más o menos.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada, solo en las notas.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 447

Improvisación artes Delacroix alumno 19

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Do Mayor, notas reales, 2 octavas si le ha ayudado, más que antes. Se siente mejor.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo pero sobre todo en los dos hombres de la izquierda.
¿Color/es?	El color claro del fondo.
¿Emociones?	Valentía, orgullo.
¿Te has creado alguna historia?	No.
¿Cómo te has sentido más cómodo:	Más cómodo: cuando mira la imagen

pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	porque se siente más cómodo y es más fácil.
--	---

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 20

Tabla 448

Improvisación a capella Delacroix alumno 20

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 449

Improvisación artes Delacroix alumno 20

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No conoce el cuadro.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la bandera de Francia.
¿Color/es?	Los colores oscuros porque ayudan a resaltar los colores claros.
¿Emociones?	Valentía, “bien, lo hemos conseguido”.
¿Te has creado alguna historia?	Si, lo asocia a cuando le cortaron la cabeza a Luis XVI con la guillotina porque se quedaba toda la riqueza para los reyes y nobles y los republicanos que no tenían dinero le tomaron las cortes.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 21

Tabla 450

Improvisación a capella Delacroix alumno 21

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Do Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en no fallar las notas. No ha imaginado nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 451

Improvisación artes Delacroix alumno 21

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si lo conoce pero no sabe cómo se llama
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor si le ha ayudado, ahora sí. Se ha sentido mejor
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	Los de la bandera pero sobre todo el blanco y el rojo
¿Emociones?	Valentía.
¿Te has creado alguna historia?	No, pero se ha dejado influenciar por la historia.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: por medio de la imagen porque le transmite más.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 22

Tabla 452

Improvisación a capella Delacroix alumna 22

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re Mayor. Le ha ayudado la tonalidad.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 453

Improvisación artes Delacroix alumna 22

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la bandera francesa.
¿Color/es?	El rojo, azul y blanco de la bandera.
¿Emociones?	Valentía, “como que quieren ganar a alguien”.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, es como la Revolución Francesa, como que la mujer que tiene la bandera quiere librarse de todos, como que le están persiguiendo.

¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: a través del cuadro porque le ha ayudado.
---	---

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 23

Tabla 454

Improvisación a capella Delacroix alumna 23

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Fa Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en la emoción.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 455

Improvisación artes Delacroix alumna 23

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Le suena de algo.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Fa Mayor le ha ayudado. Se siente bien.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo.
¿Color/es?	El rojo y el azul de la bandera.
¿Emociones?	Valentía.
¿Te has creado alguna historia?	Si, cuando llegan al pueblo la mujer sube la bandera para demostrar que ha ganado.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha ayudado.

Nota. Elaboración propia.

- Alumna 24

Tabla 456

Improvisación a capella Delacroix alumna 23

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Sol Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en la palabra valentía.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 457

Improvisación artes Delacroix alumna 23

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Sol Mayor si le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la chica de la bandera.
¿Color/es?	El negro de las sombras y los 3 colores de la bandera.
¿Emociones?	Valentía, poder, ganar.
¿Te has creado alguna historia?	Si, que estaban en una guerra y ha ganado Francia.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con la imagen porque le ha ayudado.

Nota. Elaboración propia.

- Alumno 25

Tabla 458

Improvisación a capella Delacroix alumno 25

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Si b Mayor. Si le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	Ha pensado en una escena bélica, como de guerra, lanzándose a combates, por eso esas llamadas tipo corneta y eso.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 459

Improvisación artes Delacroix alumno 25

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	Si conoce el cuadro en libros de la Revolución Francesa. Cree que es la imagen más icónica de este hecho.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Si b Mayor le ha ayudado. Se siente muy bien. Le ha inspirado mucho.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en todo en general: los hombres y los muertos.
¿Color/es?	Los colores oscuros. La claridad de la mujer también pero no tanto.
¿Emociones?	Valentía, horror, tristeza.

¿Te has creado alguna historia?	Si, ha intentado representar todo: los hombres que avanzan con las armas en la situación de guerra (de forma enérgica) y los muertos que desgraciadamente están (de forma suave, pausada)
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: a través del cuadro porque ha expresado mejor la emoción.

Nota. Elaboración propia.

* En la improvisación libre quería ejemplificar esto, pero al no tener la imagen, se diluía la improvisación.

- Alumno 26

Tabla 460

Improvisación a capella Delacroix alumno 26

IMPROVISACIÓN A CAPELLA	
Emoción	Valentía.
¿Te ha ayudado la tonalidad?	Re Mayor. Le ha ayudado.
¿Has pensado, imaginado algo?	No ha pensado en nada.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 461

Improvisación artes Delacroix alumno 26

IMPROVISACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES	
¿Qué tal? ¿Conoces el cuadro?	No lo conoce.
¿La tonalidad te ha ayudado?	La tonalidad de Re Mayor le ha ayudado.
¿Te has fijado en algo de la imagen en concreto, todo...?	Se ha fijado en la gente en el suelo y que está la mujer con la bandera.
¿Color/es?	Colores oscuros: negro, gris...
¿Emociones?	Valentía.
¿Te has creado alguna historia?	Sí, parece como que están en una guerra, luchando.
¿Cómo te has sentido más cómodo: pintura (¿te ha ayudado en algo?), libre, ambas?	Más cómodo: con el cuadro porque le ha ayudado a transmitir la valentía.

Nota. Elaboración propia.

A continuación, se extrae el resumen correspondiente:

- Las tonalidades empleadas, tanto en las *improvisaciones a capella-libres* como a *través de las artes*, para transmitir “valentía” o incluso miedo, coraje, temor,

- esperanza-deseesperanza, confianza, como dice el/la participante 20: “bien lo hemos conseguido”, libertad y entusiasmo han utilizado todos/as tonalidades mayores a excepción del/la participante 2 que ha utilizado La menor.
- En cuanto a si han pensado algo en la *improvisación libre*, 3 en la emoción y alguno/a solo en las notas y el resto en diferentes situaciones como dos amigos que luchan contra algo, en un héroe inventado (participante 4), en un toro (participante 9), un león que combate contra cazadores, en un batallón, trabajando de manera muy feliz en “un bancal” (número 15) y el dato curioso, el alumno 13 que conecta esta emoción con la obra que está trabajando en clase Concertino de J. B. Singelée que está en la misma tonalidad y quiere transmitir lo mismo.
 - Este cuadro lo conocen 10 alumnos por libros de historia y porque es la imagen icónica de la Revolución francesa y los 16 restantes no lo conocen, pero algunos/as reconocen la bandera francesa.
 - 6 se han fijado en la mujer, 3 en el hombre de la izquierda, otros en todo en general, en la bandera, etc.
 - Respecto a los colores: los más mencionados los de la bandera, pero también el blanco, la claridad que se produce al contrastar con los colores oscuros en los que también se han fijado.
 - 7 alumnos/as no se han creado ninguna historia y los demás se han imaginado en tiempos de guerra, ensalzando la figura de la mujer que lucha por los derechos, que buscan la libertad, el niño se salva gracias a la mujer de los diferentes ataques, la esperanza de los que ganas y desesperanza por los que mueren, simplemente darle movimiento al cuadro como en una película (participante 17) o como dicen el participante 20 que le ha recordado a cuando los republicanos tomaron las cortes cuando reinaba Luis XVI, al que guillotinaron y una guerra en la que gana Francia.
 - Los participantes 6, 11 y 16 se han sentido bien con ambas posibilidades, de forma libre y a través del arte, el número 12 de forma libre porque al ver el cuadro ha visto muchas cosas y se ha liado, y el resto, 22 participantes se han sentido mejor a través del cuadro porque han podido ver la historia directamente, identifica los elementos de una guerra para transmitir valentía (3), se fijan en más detalles, expresan mejor la emoción, se obtiene una inspiración diferente a cuando se toca de forma libre dice el/la participante 9, porque ayudan los colores

e incluso el/la participante 25 menciona que de forma libre ha querido transmitir lo mismo que con el arte, pero en la primera opción se le ha diluido la intención musical.

- Musicalmente: en general, cuando improvisan de *forma libre* para transmitir la valentía, suelen mirar al suelo, las improvisaciones tienen una duración más corta con ideas musicales dispersas y la interpretación es más suave incluyendo pasajes ligados.

En las improvisaciones *a través de las artes* miran la imagen, suelen tener una duración más larga en comparación con la improvisación libre, e interpretan, los hombres con armas de forma enérgica, los muertos de forma pausada y suave, otro/a participante ha incluido en su interpretación una parte musical de *Los miserables* y en general, las improvisaciones contienen elementos más ritmos, más enérgicos, con más potencia e incluso sonidos cortos y picados.

4.2. Resultados y discusión de los cuestionarios.

La metodología utilizada para conseguir los objetivos y poder contrastar la hipótesis, ha sido el método descriptivo-comparativo aportando datos a través de la visión de tipo estadístico cuantitativo además de la observación a través de la experiencia docente.

Por un lado, la información se ha obtenido por los cuestionarios pasados al alumnado en dos fases. En la primera, un cuestionario destinado tanto al alumnado de Enseñanzas Elementales como Profesionales dentro del ámbito pretest y así poder conocer la realidad actual de ese momento y en la segunda fase, se aportaron dos cuestionarios, de nuevo para el mismo alumnado, en el cuál se utilizó el primero de ellos para hacer un estudio de comparación y conocer la realidad tras el planteamiento de la propuesta didáctica y además otro cuestionario de Percepciones, recomendado por los evaluadores externos del instrumento de investigación, para conocer más a fondo las opiniones de nuestros/as participantes, del cual, la última pregunta número 17, también es importante para hacer un estudio de comparación con los cuestionarios pretest. En cuanto a los resultados, que a continuación se detallarán de manera exhaustiva, es importante hacer referencia a las tablas de frecuencia que contienen información más específica y se encuentran en los ANEXOS VII, VIII, IX y X.

Por otro lado, a todo el alumnado se le ha grabado en vídeo para obtener datos cualitativos a través de sus interpretaciones y opiniones que aparecen en los vídeos divididos en tres fases: la pre-interpretación, las improvisaciones y la post-interpretación tras conocer la propuesta didáctica de la presente investigación. Importante mencionar que, en la recolección de datos, 4 vídeos no han podido ser catalogados por extravío: 1 correspondiente a la Escuela de música de Villajoyosa y 3 pertenecientes al Conservatorio Profesional de San Vicente del Raspeig. Por tanto, comparando con los cuestionarios, 39 muestras existen de este apartado frente a las 43 muestras de los cuestionarios. Aun así, se deja patente que, a pesar del extravío, los datos muestran que la presente investigación sigue la línea correcta puesto que, en ambos casos, la segunda fase pretende confirmar la hipótesis de partida.

También, para corroborar la línea de investigación y la necesidad de ampliar la visión para aportar metodologías innovadoras y motivadoras en la enseñanza-aprendizaje instrumental, se han realizado tres entrevistas a compositores y tres más a artistas de jazz profesionales para confirmar tanto la propuesta didáctica como la hipótesis

planteada inicialmente ya que en ambas especialidades suelen emplear los diferentes elementos que plantea la presente tesis.

4.2.1. Resultados sociodemográficos en Enseñanzas Elementales.

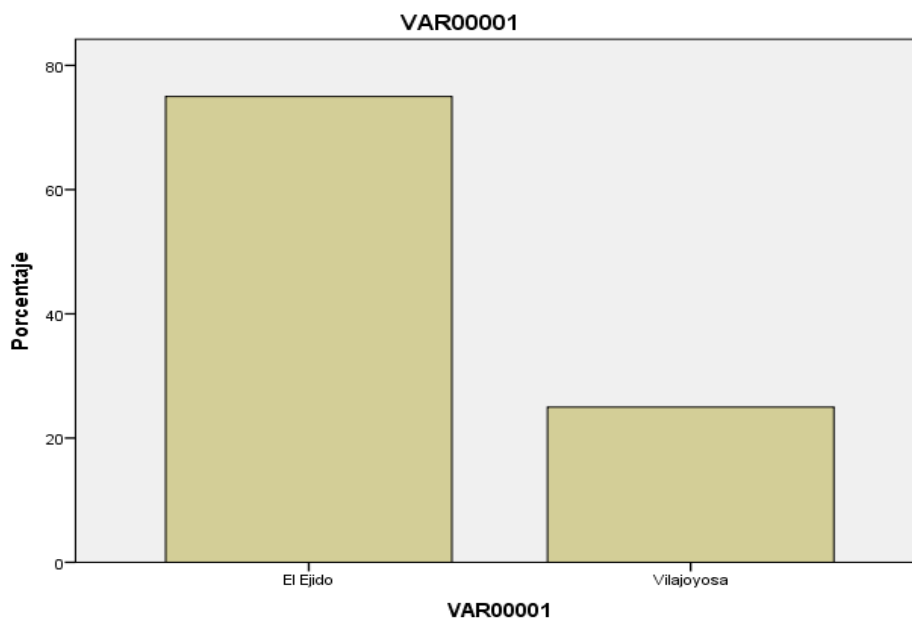
A continuación, se exponen los resultados sociodemográficos del alumnado de enseñanzas elementales, en este caso, 12 alumnos/as correspondientes a los cursos de 1º a 3º de este nivel.

PROCEDENCIA DE LA MUESTRA

En cuanto a la procedencia de la muestra, como se puede observar en la figura 1, el 75% (9 alumnos/as) pertenecen al Conservatorio de El Ejido y el 25% restante (3 alumnos/as) a la escuela de música de Villajoyosa.

Figura 1

Resultado procedencia Enseñanzas Elementales



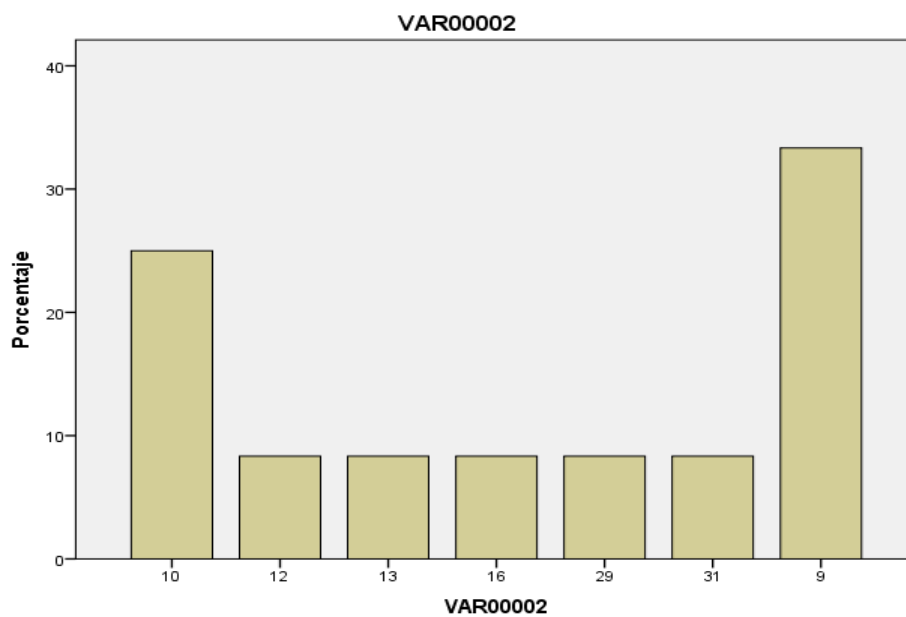
Nota. Elaboración propia.

EDAD DE LA MUESTRA

Por lo que respecta a la edad comprendida del alumnado de este nivel, (figura 2) el 33,3% tienen 9 años, el 25% 10 años, y el resto, 5 alumnos/as con edades diferentes: 12, 13, 16, 29 y 31 años. Como se puede observar, 3 de estos alumnos/as tienen más edad de la que contempla el currículo de enseñanzas elementales.

Figura 2

Resultado edad Enseñanzas Elementales



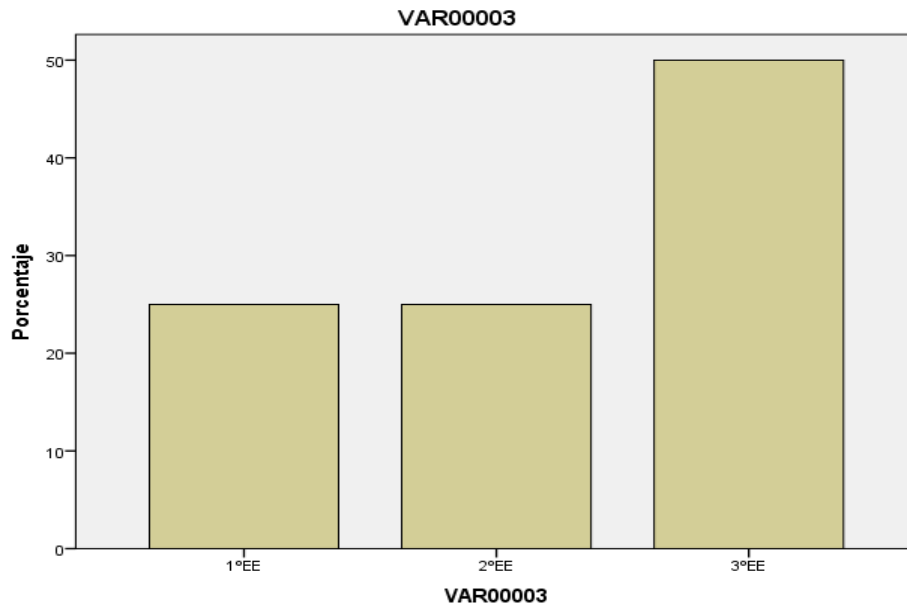
Nota. Elaboración propia.

CURSO DE LA MUESTRA

En lo referente al curso correspondiente a cada alumno/a, el 50% (6 alumnos/as) cursan 3º, un 25% (3 alumnos/as) 2º y otro 25% 1º de enseñanzas elementales.

Figura 3

Resultado curso Enseñanzas Elementales



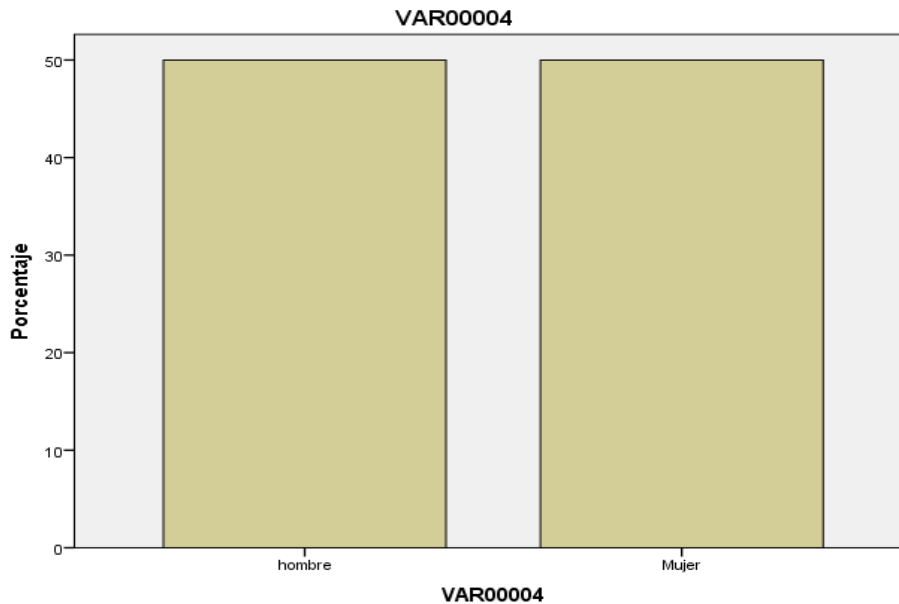
Nota. Elaboración propia.

SEXO DE LA MUESTRA

Y en cuanto al sexo de los/as participantes, como se puede observar en la figura 4, el resultado es parejo: un 50% son hombres y un 50%, mujeres.

Figura 4

Resultado sexo Enseñanzas Elementales



Nota. Elaboración propia.

4.2.2. Resultados sociodemográficos en Enseñanzas Profesionales.

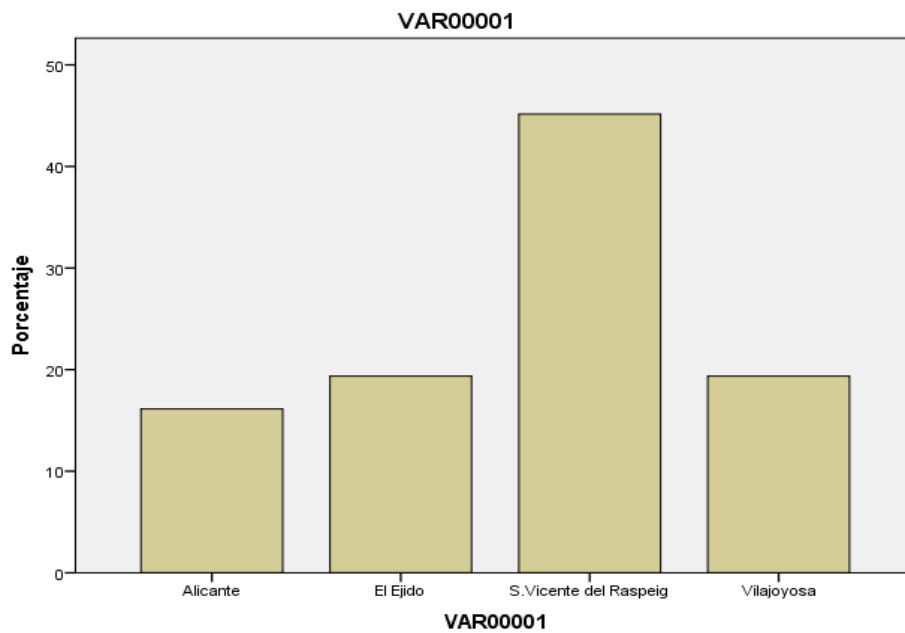
Seguidamente, se exponen los resultados sociodemográficos del alumnado de enseñanzas profesionales que, en este caso, incluyen 31 alumnos/as de 4º de enseñanzas elementales, incluido en este apartado por el repertorio que se ha trabajado en la presente tesis, y de 1º de Enseñanzas Profesionales hasta 6º de este mismo nivel.

PROCEDENCIA DE LA MUESTRA

En enseñanzas profesionales la procedencia de la muestra es más diversa y participan los cuatro centros de la presente tesis (figura 5): casi el 50%, exactamente, un 45% corresponde a 14 alumnos/as del Conservatorio de San Vicente del Raspeig, casi el 20% (6 alumnos/as) del Conservatorio de El Ejido y otro 20% a la escuela de música de Villajoyosa y por último, el 16% (5 alumnos/as) del Conservatorio Profesional de Alicante.

Figura 5

Resultado procedencia Enseñanzas Profesionales



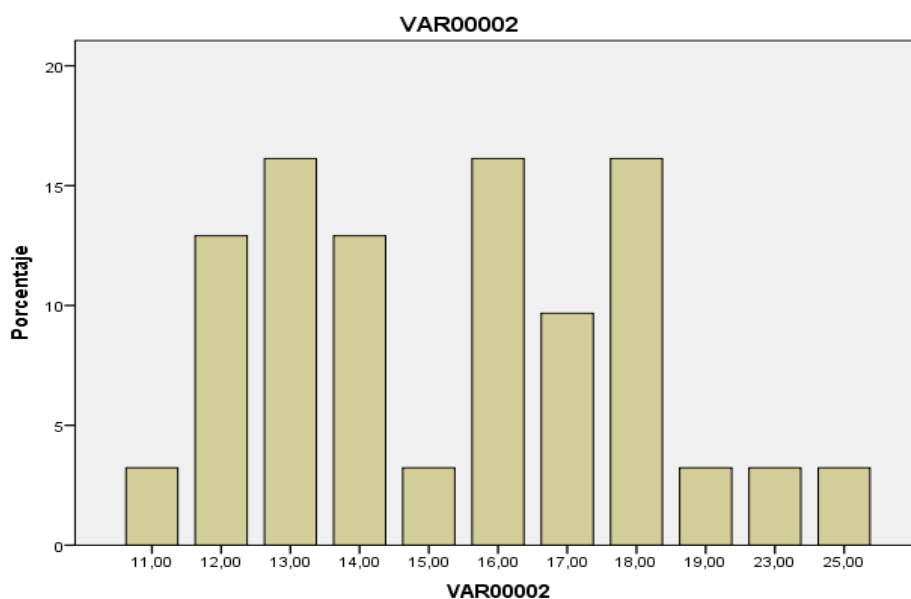
Nota. Elaboración propia.

EDAD DE LA MUESTRA

En este apartado, al ser más alumnado también la edad es más diversa (figura 6): un 16% (5 alumnos/as) en edades de 13, 16 y 18 años, un 13% (4 alumnos/as) 12 y 14 años, casi un 10% (3 alumnos/as) con 17 años y 5 veces (3%) que tienen 11, 15, 19, 23 y 25 años. La edad que contempla el currículo de enseñanzas profesionales comprende de los 12 a los 18 años, por tanto, 3 alumnos/as participantes, están por encima de la edad común para cursar este nivel y el alumnado correspondiente a enseñanzas elementales de 11 años, sí está comprendido en la edad correspondiente al currículo.

Figura 6

Resultado edad Enseñanzas Profesionales



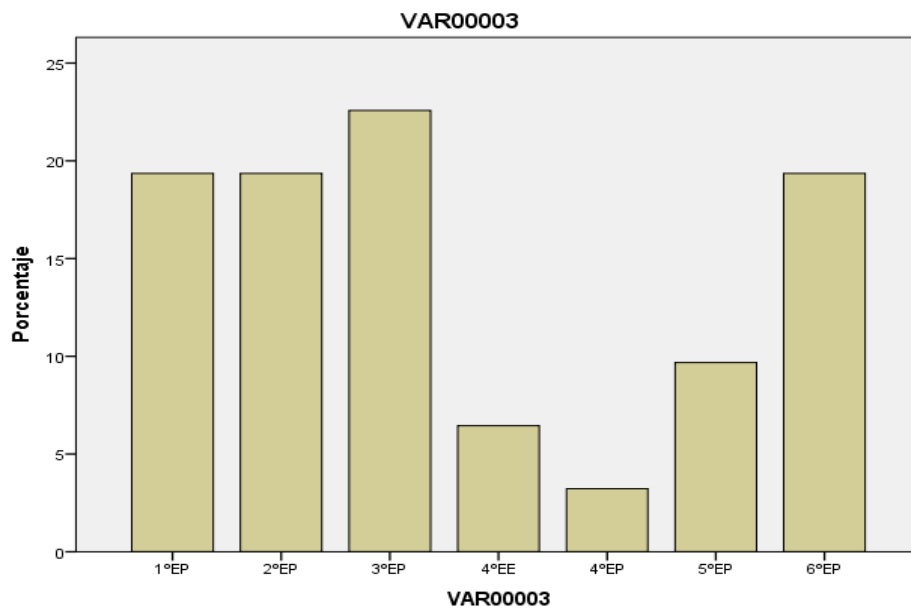
Nota. Elaboración propia.

CURSO DE LA MUESTRA

Por lo que respecta al curso correspondiente a cada alumno/a (figura 7) es importante recordar que además del alumnado de enseñanzas profesionales también se incluyen aquellos que cursan 4º de enseñanzas elementales, que en este caso son el 6,5% (2 alumnos/as). En cuanto al nivel profesional, el 22,6% (7 alumnos/as) cursan 3º, casi el 60% los cursos 1º, 2º y 6º, casi el 10% (3 alumnos/as) a 5º y tan solo un alumno/a a 4º de enseñanzas profesionales.

Figura 7

Resultado curso Enseñanzas Profesionales



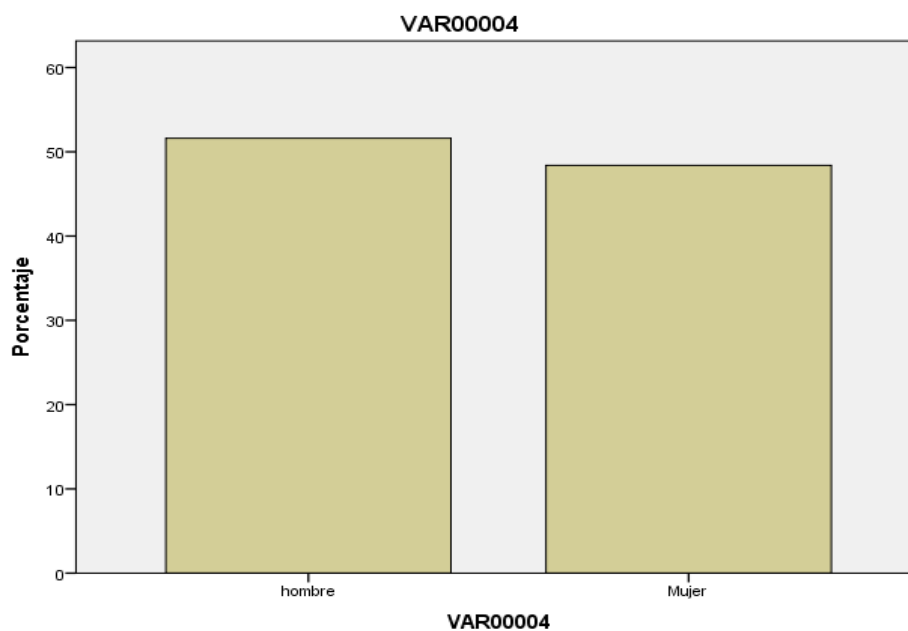
Nota. Elaboración propia.

SEXO DE LA MUESTRA

Y por último, la muestra respecto al sexo de los/as participantes (figura 8) el resultado también es parejo, como en enseñanzas elementales: un poco más del 50%, exactamente el 51,6% (16 alumnos) son hombres y un poco menos del 50% (48,4%) son mujeres.

Figura 8

Resultado sexo Enseñanzas Profesionales



Nota. Elaboración propia.

4.2.3. Cuestionario de Enseñanzas Elementales (PRETEST y POSTEST)

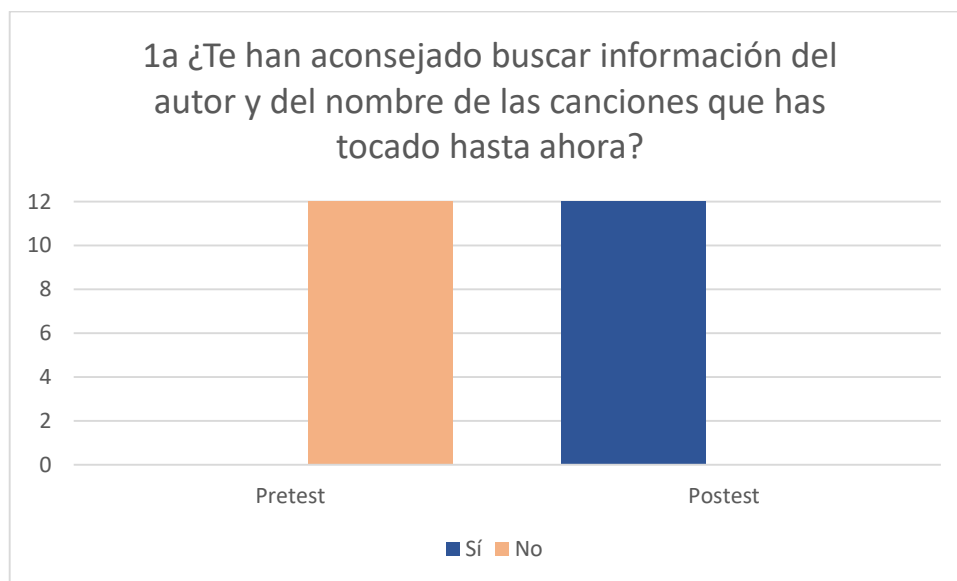
ENSEÑANZAS ELEMENTALES: 12 alumnos/as.**BLOQUE 1: REPERTORIO**

En este primer bloque se van a analizar los resultados relacionados con la formación del alumnado respecto al repertorio que deben trabajar en sus sesiones.

A la primera cuestión sobre “¿Te han aconsejado buscar información del autor y del nombre de las canciones que has tocado hasta ahora?” (figura 9) se observa que, en la columna izquierda, el cien por cien de los alumnos han respondido que no les han aconsejado llevar a cabo este proceso de contextualización en su estudio saxofonístico, sin embargo, tras realizar la presente propuesta didáctica, el cien por cien han realizado esta actividad y, por tanto, han respondido que sí.

Figura 9

Resultado ítem 1a



Nota. Elaboración propia.

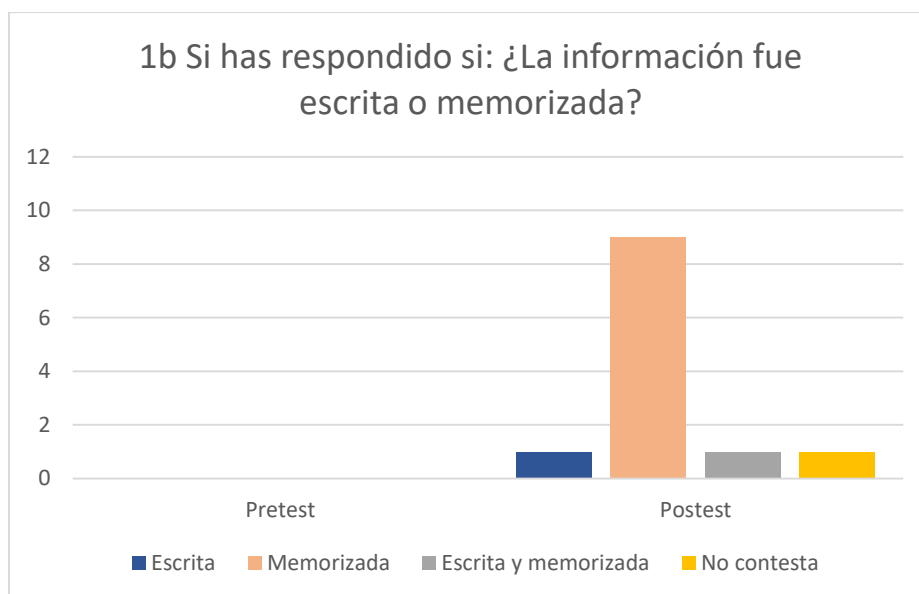
En la siguiente cuestión, 1b “Si has respondido si: ¿La información fue escrita o memorizada?” (figura 10) en principio es importante destacar que al haber respondido que no en el pretest, dicha cuestión no obtiene más respuestas. Por otro lado, en relación con el posttest, del cien por cien afirmativo de la pregunta anterior, el 75% responde que

la información fue memorizada, que era uno de los objetivos de este apartado en la propuesta didáctica, y el 25% restante se divide en dos participantes que responden que la información fue escrita (8,3%) y escrita y memorizada otro 8,3% y sólo un/a participante no responde (8,3%).

Se desprende de los resultados que la propuesta les pedía que memorizaran esa información, pero, en el caso del dos estudiantes, escriben la información y la memorizan porque posiblemente sea su manera de estudiar asiduamente.

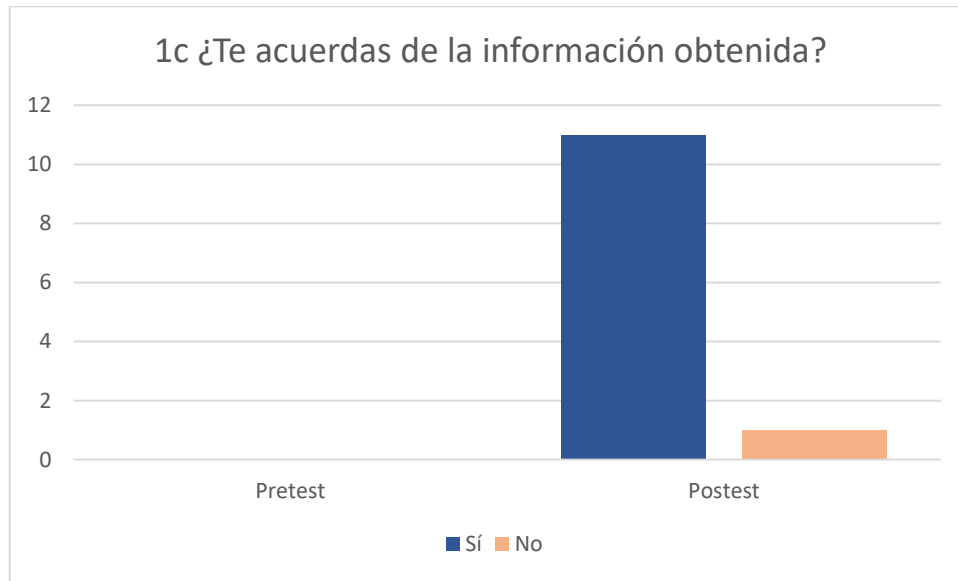
Figura 10

Resultado ítem 1b



Nota. Elaboración propia.

En la siguiente cuestión, 1c “¿Te acuerdas de la información obtenida?” (figura 11) responden que sí un 91,7%, (11 alumnos/as), lo cual indica que les pareció una información relevante a la hora de aprender a tocar su instrumento y tan sólo un/ alumno/a (8,3%) no se acuerda de la información.

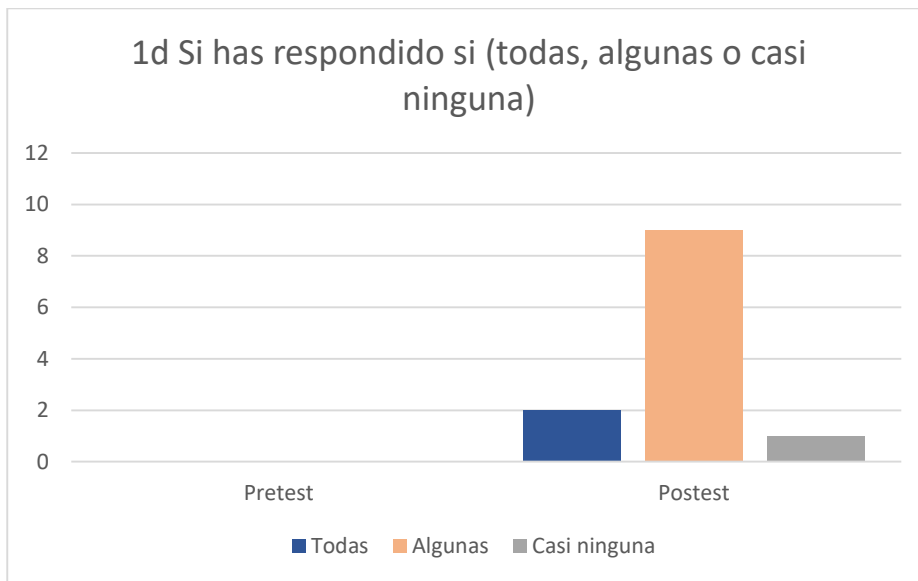
Figura 11*Resultado ítem 1c*

Nota. Elaboración propia.

En relación con esta pregunta y la siguiente, 1d, (figura 12) los que han respondido que sí anteriormente, también han respondido sobre cuántas obras recuerdan. Las respuestas han sido diversas: un 75% (9 alumnos/as) se acuerdan de algunas, un 16,7% (2 alumnos/as) se acuerdan de todas las trabajadas y un 8,3% no responde.

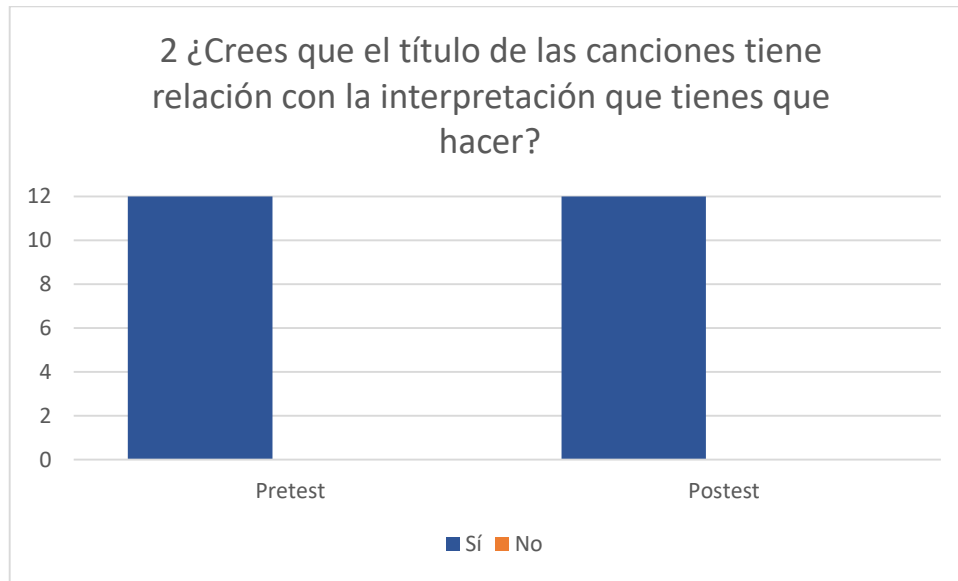
Figura 12

Resultado ítem 1d



Nota. Elaboración propia.

Respecto a la segunda pregunta “¿Crees que el título de las canciones tiene relación con la interpretación que tienes que hacer?” (figura 13) el cien por cien considera que sí guarda relación el título con la interpretación a llevar a cabo, tanto en el pretest como en el posttest.

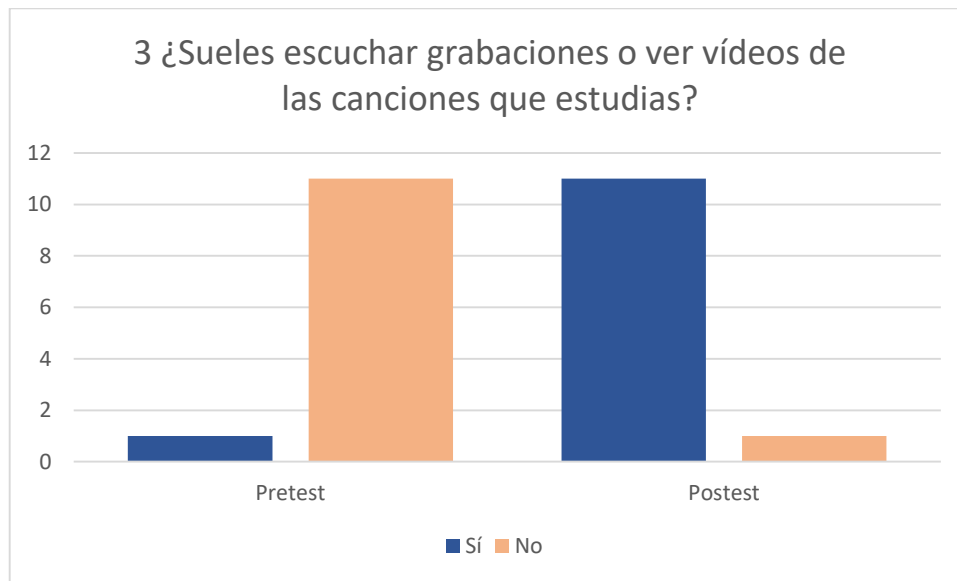
Figura 13*Resultado ítem 2*

Nota. Elaboración propia.

A la pregunta número tres “¿Sueles escuchar grabaciones o ver vídeos de las canciones que estudias?” (figura 14) en el pretest sólo un/a alumno/a (8,3%) responde que sí, y el resto, 91,7%, responde que no. Sin embargo, en el posttest, siendo uno de los objetivos aplicados y desarrollados en la presente propuesta didáctica en cada clase presencial, el 91,7% responde que sí y un 8,3% (un/a participante) dice que no. Tal vez esta respuesta negativa sea por equivocación o porque el estudiante no lo consideró importante pese a que era uno de los objetivos de la propuesta didáctica.

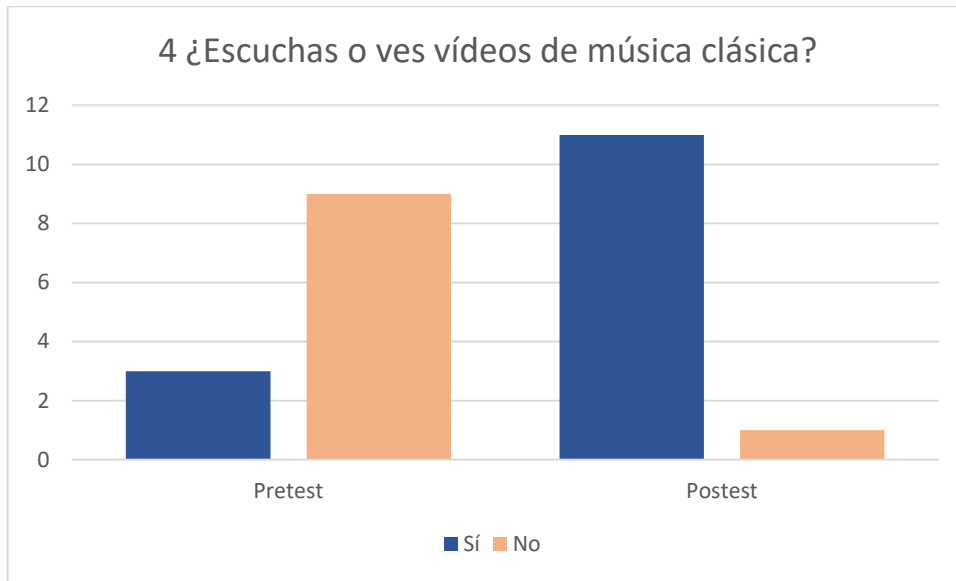
Figura 14

Resultado ítem 3



Nota. Elaboración propia.

En la cuarta pregunta “¿Escuchas o ves vídeos de música clásica?” (figura 15) en el pretest, sólo el 25% responde que sí escucha o ve vídeos de música clásica frente al 75% que dice que no, mientras que, en el posttest, de nuevo gracias a que es uno de los objetivos aplicados y desarrollados en la presente propuesta didáctica en cada clase presencial, el 91,7% responde que sí y un 8,3% (un/a participante) dice que no. De nuevo, tal vez esta respuesta negativa sea por equivocación, porque no entienda bien el sentido de la pregunta o incluso porque interprete que la cuestión no va dirigida a su trabajo en clase y, por tanto, sigue sin escuchar o ver vídeos de música clásica.

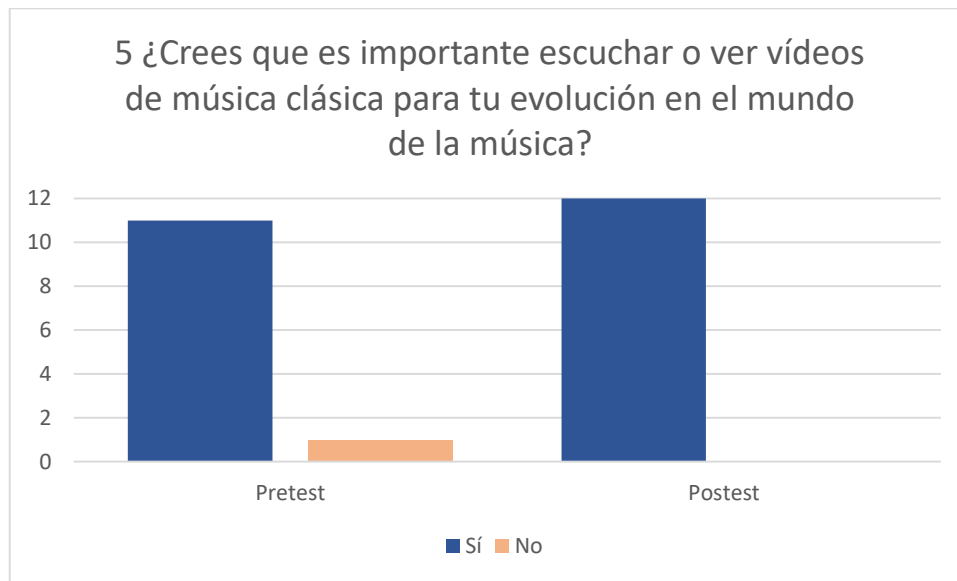
Figura 15*Resultado ítem 4*

Nota. Elaboración propia.

Por lo que respecta a la pregunta número 5 “¿Crees que es importante escuchar o ver vídeos de música clásica para tu evolución en el mundo de la música?” (figura 16) a pesar de que, en el pretest, en la respuesta anterior el 75% ha respondido que no escucha ni ve vídeos de música clásica, en este caso, el 91,7% del alumnado (11 alumnos/as) cree que sí es importante incluir en sus sesiones de estudio el escuchar o ver vídeos para su propia evolución musical y tan sólo el 8,3% (1 alumno/a) cree que no es importante. En contraposición, en el posttest, tras haber trabajado en las clases dicho objetivo, el cien por cien sí cree que es importante la aplicación de esta parte de la propuesta didáctica.

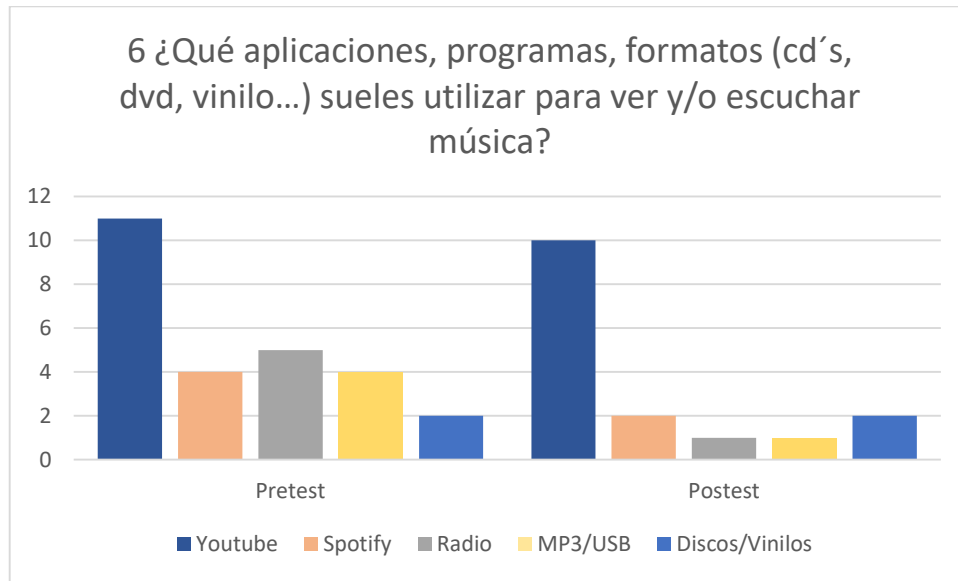
Figura 16

Resultado ítem 5



Nota. Elaboración propia.

La pregunta seis que dice “¿Qué aplicaciones, programas, formatos (cd’s, dvd, vinilo...) sueles utilizar para ver y/o escuchar música?” (figura 17) se observa que son respuestas múltiples y por tanto los porcentajes quedan de la siguiente manera: sin duda, tanto en el pretest como en el postest, la opción más elegida es *Youtube* con un 91,6% (11 alumnos/as en el pretest) y un 83,3% (10 alumnos/as en el postest). El resto de opciones, en el pretest tienen más porcentaje la radio (41,6%, 5 alumnos/as), 33,3% (4 alumnos/as) *Spotify* y mp3-usb y tan sólo dos alumnos/as (16,6%) escuchan música con discos y/o vinilos. Sin embargo, en el postest, el resto de opciones bajan en porcentaje: *Spotify* y vinilos tan sólo un 16,6% cada opción y radio, mp3-usb un 8,3% cada opción.

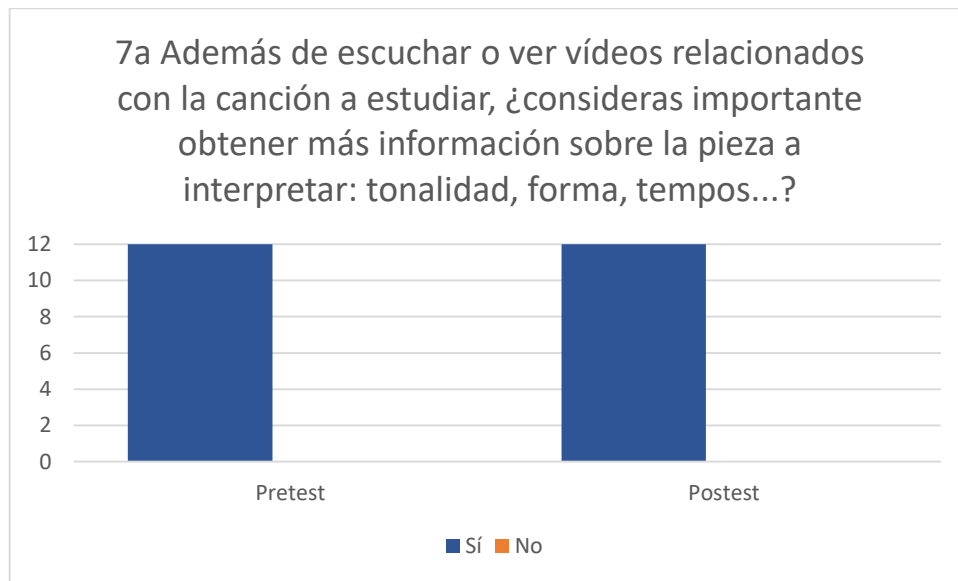
Figura 17*Resultado ítem 6*

Nota. Elaboración propia.

En la siguiente cuestión, número 7a: “Además de escuchar o ver vídeos relacionados con la canción a estudiar, ¿consideras importante obtener más información sobre la pieza a interpretar: tonalidad, forma, tempos...?” (figura 18) el cien por cien de los encuestados responden tanto en el pretest como en el posttest que sí consideran importante tener una formación holística.

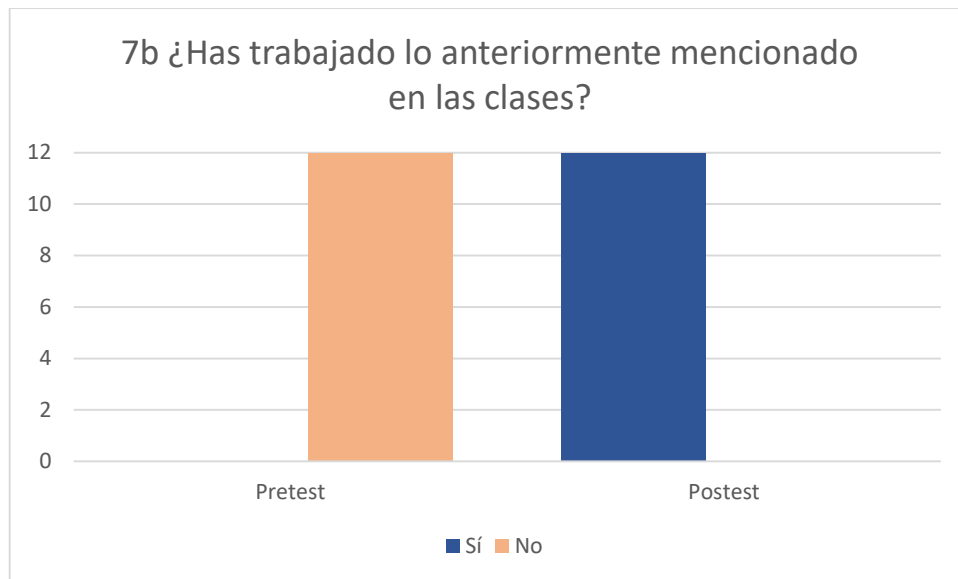
Figura 18

Resultado ítem 7a



Nota. Elaboración propia.

Pero a pesar de ese cien por cien de la pregunta anterior, en la pregunta 7b: “¿Has trabajado lo anteriormente mencionado en las clases?” (figura 19) en el pretest tan sólo un/a alumno/a (8,3%) responde que sí y un 91,7% que no a pesar de que en la pregunta anterior han respondido que sí consideran que este apartado junto al de escuchar o ver vídeos de música es muy importante. Este hecho está en sintonía con las metodologías tradicionales utilizadas en las aulas de enseñanza musical. No obstante, en el posttest, de nuevo, tras haber aplicado esta actividad en la presente propuesta didáctica, el cien por cien responde que sí ha trabajado la formación holística en las clases.

Figura 19*Resultado ítem 7b*

Nota. Elaboración propia.

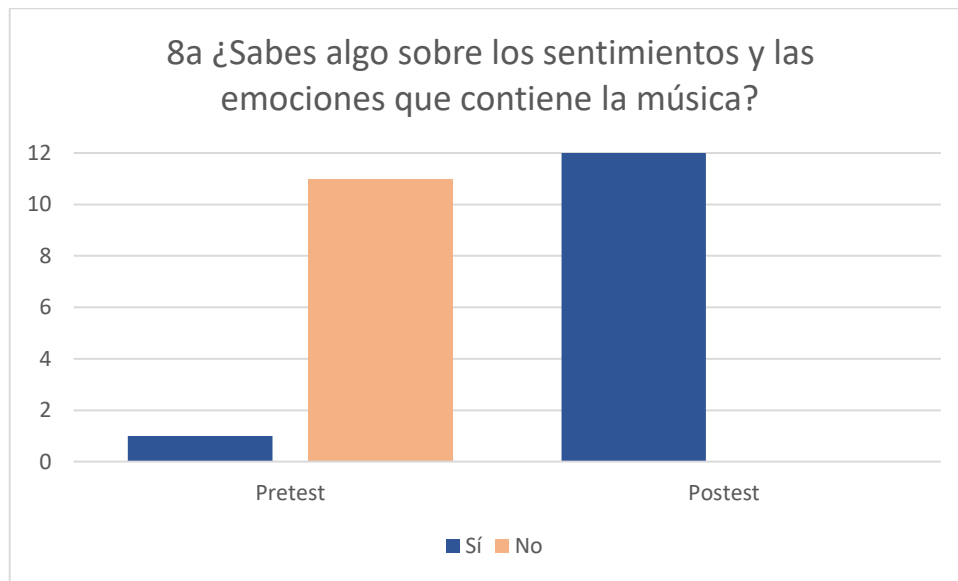
BLOQUE 2: EMOCIONES-ARTES

A continuación, se analizarán las respuestas en relación con la posible utilización del binomio emociones-artes dentro de la formación musical.

La cuestión número ocho, dividida en tres partes: a) “¿Sabes algo sobre los sentimientos y las emociones que contiene la música?” (figura 20) en el pretest, un 91,7% (11 alumnos/as) responde que no sabe nada respecto a los sentimientos y las emociones que contiene la música frente al 8,3% (1 alumno/a) que responde que sí mientras que en el posttest, como se puede observar en el gráfico correspondiente, tras la realización de la propuesta didáctica, el cien por cien responde que sí sabe algo sobre los sentimientos y las emociones que contiene la música.

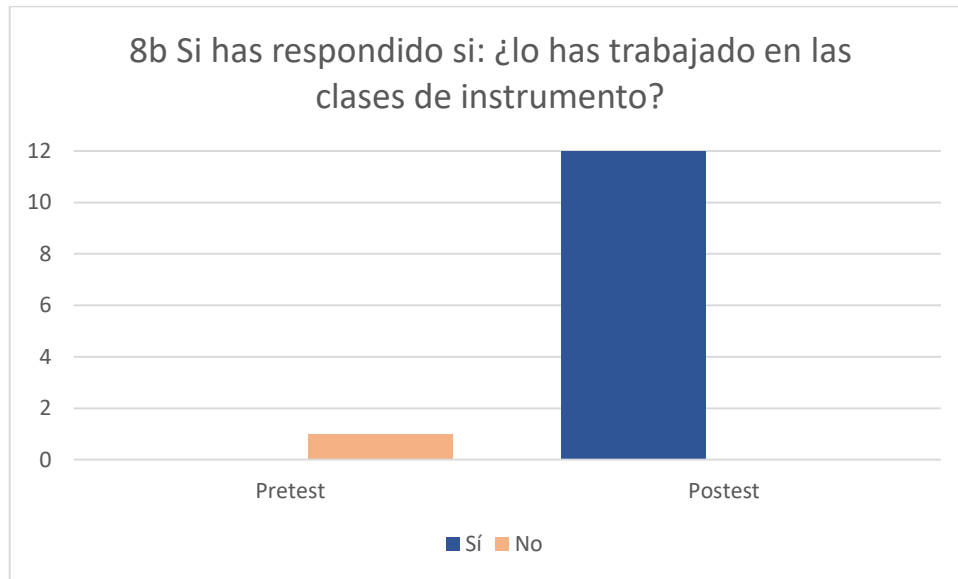
Figura 20

Resultado ítem 8a



Nota. Elaboración propia.

Respecto a la pregunta 8b, como en la pregunta anterior del pretest el 8,3% (1 alumno/a) ha respondido que sí, la segunda pregunta a responder dice “*Si has respondido si: ¿lo has trabajado en las clases de instrumento?*” (figura 21) ha contestado que no lo ha trabajado en las clases de instrumento. En cambio, en el posttest como el cien por cien ha respondido que sí, a esta cuestión, el cien por cien responde que sí puesto que se ha desarrollado en la propuesta didáctica planteada.

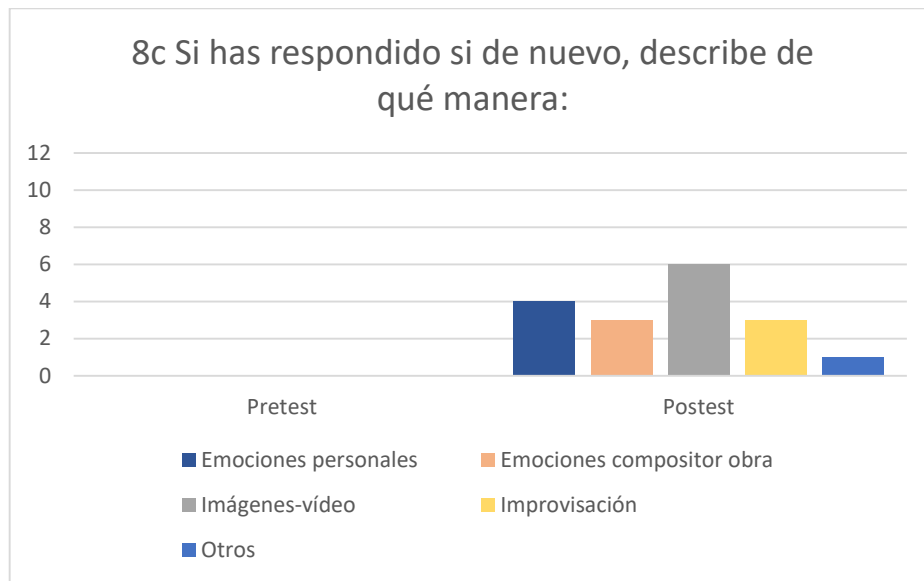
Figura 21*Resultado ítem 8b*

Nota. Elaboración propia.

En consecuencia, en la tercera parte de la pregunta 8c) “*Si has respondido si de nuevo, describe de qué manera*” (figura 22) en el pretest, como la respuesta anterior ha sido negativa en ésta no había opción a responder mientras que en el posttest, las respuestas son muy diversas y de opción múltiple como se puede apreciar remarcando la opción de trabajar las emociones a través de imágenes y vídeos, lo que coincide con la propuesta didáctica para trabajar las emociones y la música a través de la historia del arte. De hecho, más adelante, en el ítem 11 se observará la coherencia de sus respuestas al citar las artes plásticas como aquellas que mejor conocen.

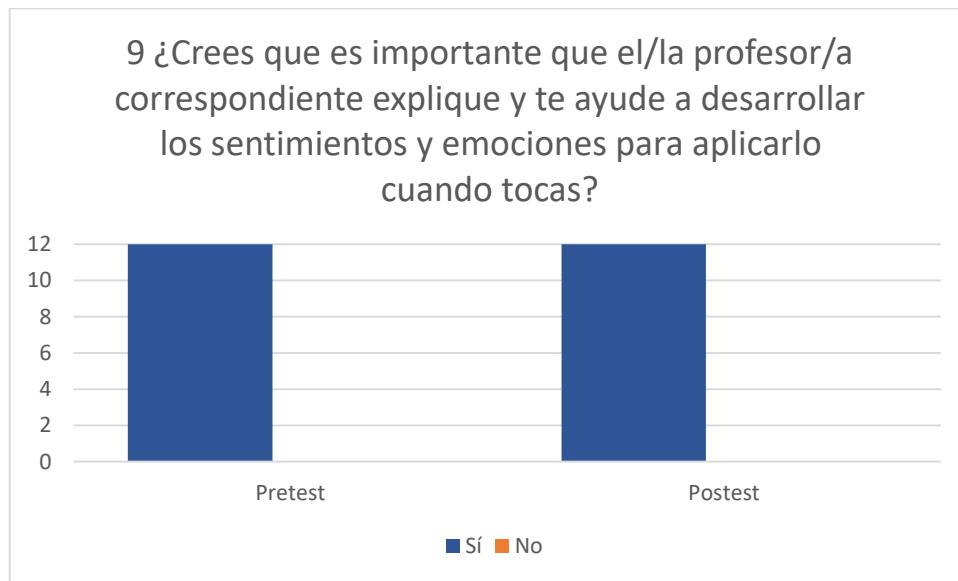
Figura 22

Resultado ítem 8c



Nota. Elaboración propia.

A la pregunta nueve “¿Crees que es importante que el/la profesor/a correspondiente explique y te ayude a desarrollar los sentimientos y emociones para aplicarlo cuando tocas?” (figura 23) tanto en el pretest como en el posttest, el cien por cien responde que sí lo consideran importante.

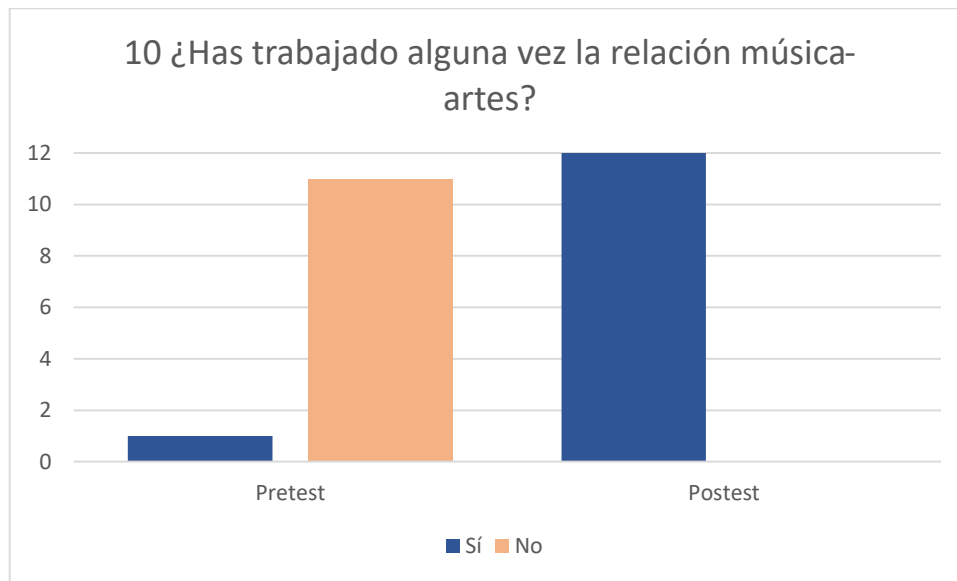
Figura 23*Resultado ítem 9*

Nota. Elaboración propia.

Cuestión número diez que dice “¿Has trabajado alguna vez la relación música-artes?” (figura 24) en el pretest solamente un alumno/a (8,3%) ha respondido que sí frente a un 91,7% (11 alumnos/as) que menciona que no lo ha trabajado, pero, tras haber trabajado esta relación música-artes en la propuesta didáctica, en el posttest, el cien por cien ha respondido que sí.

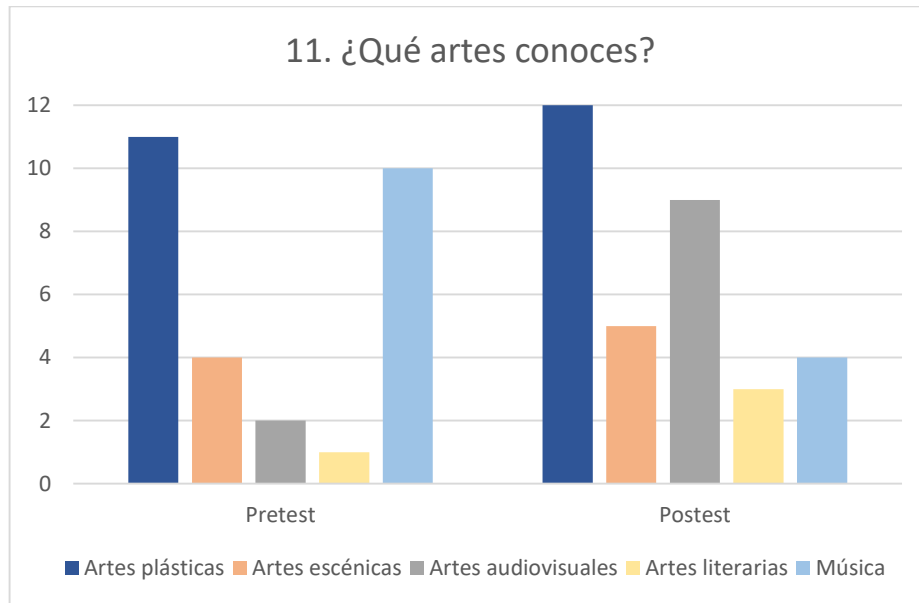
Figura 24

Resultado ítem 10

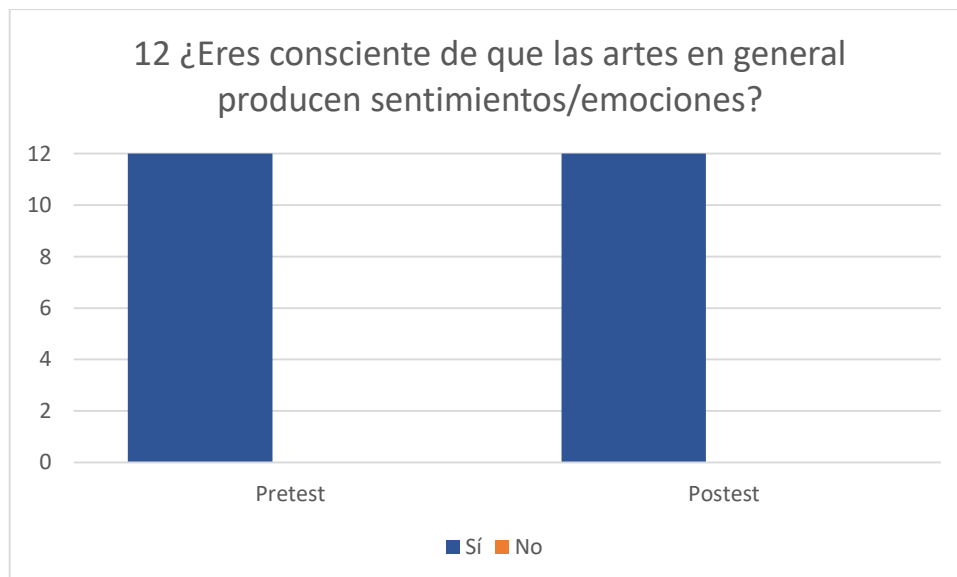


Nota. Elaboración propia.

A la pregunta once “¿Qué artes conoces?” (figura 25) de nuevo, al igual que en la pregunta 8c son de opción múltiple y variadas. En el pretest, las respuestas de los participantes son muy variadas, aunque la que más porcentaje recibe, un 91,7%, son las artes plásticas (pintura, arquitectura, escultura, etc.), un 75% responde la música y en el resto de opciones, por debajo del 50%, las artes escénicas, audiovisuales y literarias con tan sólo un 8,3%. En el posttest, de nuevo destaca la opción de las artes plásticas con el cien por cien, casi un 80% las artes audiovisuales que en el pretest apenas han tenido respuesta, las artes literarias también han obtenido un poco más de porcentaje y curiosamente la música, a pesar de que ha sido una de las artes más trabajadas en diferentes opciones de la presente propuesta, en este caso también está por debajo del 50% con un resultado muy similar a las artes escénicas. En definitiva, se puede observar que tras la aplicación didáctica, las respuestas son mucho más variadas y por tanto se deduce que conocen más artes que en el pretest.

Figura 25*Resultado ítem 11**Nota.* Elaboración propia.

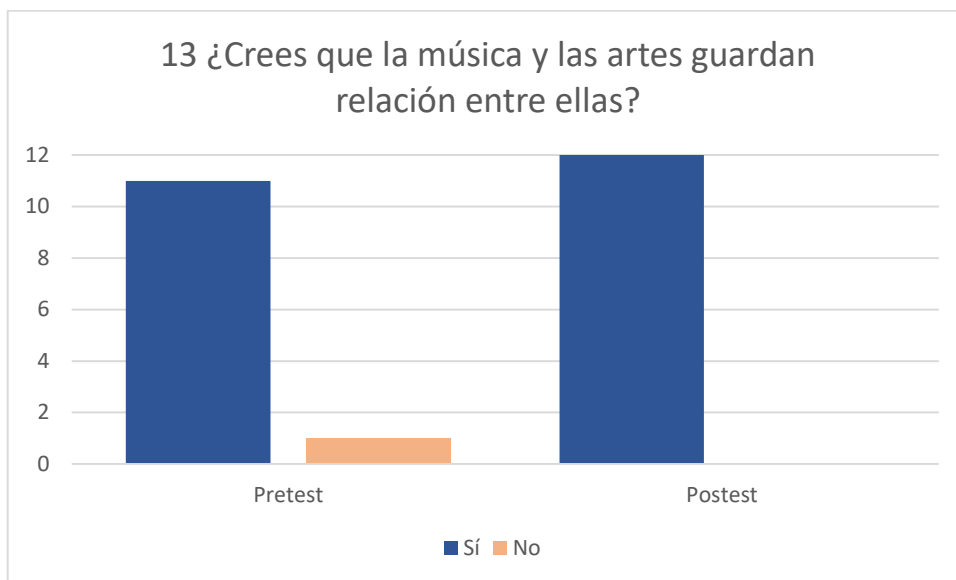
La pregunta doce, “¿Eres consciente de que las artes en general producen sentimientos/emociones?” (figura 26) curiosamente el cien por cien responde que sí tanto en el pretest como en el posttest.

Figura 26*Resultado ítem 12**Nota.* Elaboración propia.

Las siguientes pregunta número trece “¿Crees que la música y las artes guardan relación entre ellas?” (figura 27) en las columnas de la izquierda (pretest) el 91,7% responde que sí y sólo el 8,3% responde que no mientras que, en el postest, el cien por cien cree que la música y las artes guardan relación entre ellas.

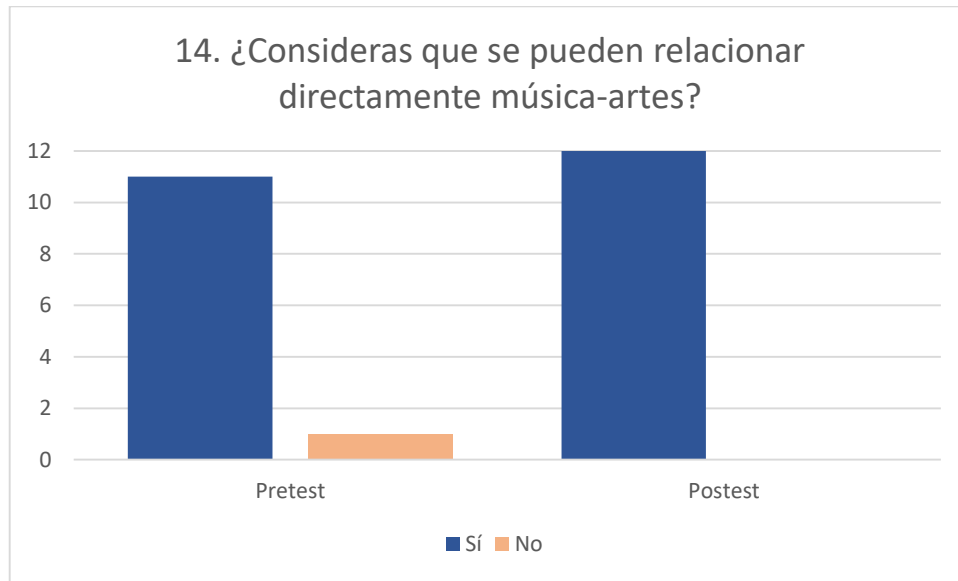
Figura 27

Resultado ítem 13



Nota. Elaboración propia.

En la pregunta catorce “¿Consideras que se pueden relacionar directamente música- artes?” (figura 28) se obtienen los mismos resultados que la pregunta anterior: el 91,7% responde que sí y sólo el 8,3% responde que no en el pretest y el cien por cien en el postest

Figura 28*Resultado ítem 14*

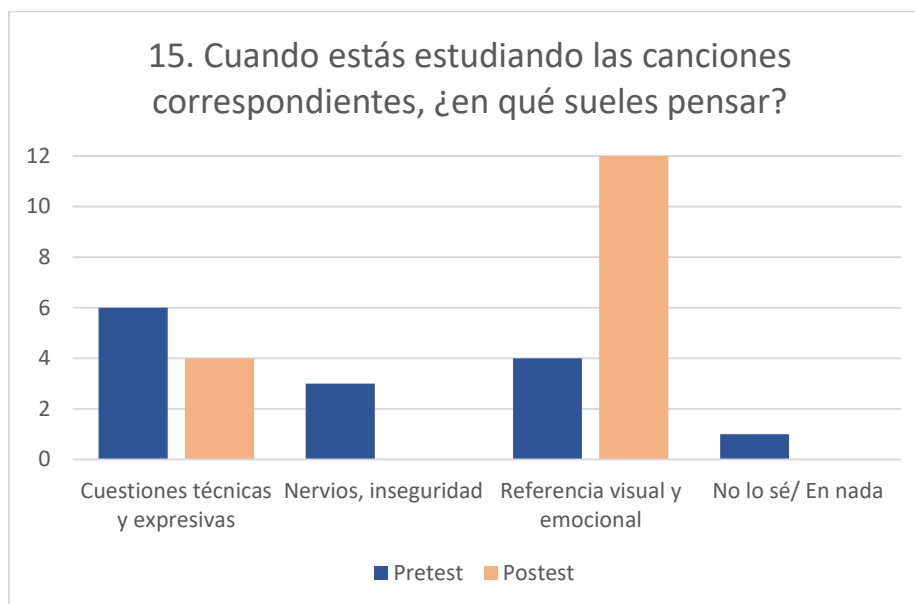
Nota. Elaboración propia.

En este bloque, además, se han realizado cuatro cuestiones más reflexivas para describir posibles situaciones:

Por ejemplo, en la pregunta quince “*Cuando estás estudiando las canciones correspondientes, ¿en qué sueles pensar?*” (figura 29) las respuestas han sido muy variadas y de opción múltiple como se puede apreciar en la gráfica correspondiente. Lo más destacable sería que en el pretest piensan en las cuestiones técnicas y expresivas un 50%, en nervios e inseguridad casi este porcentaje (50%), curiosamente, casi el 35% tienen alguna referencia más emocional que visual y tan sólo un/a alumno/a responde que no lo sabe o en nada. Pero lo más destacable del posttest es que, tras la propuesta didáctica planteada, nadie piensa en nervios e inseguridad, pero sí, nada más y nada menos que el cien por cien, en referencias visuales y emocionales, aunque casi el 35% de los/as participantes también piensa en cuestiones técnicas y expresivas. Por ende, se observa que, gracias a la propuesta trabajada, la parte artística y emocional adquiere más relevancia en la mentalidad del alumnado en el momento del estudio dejando atrás las preocupaciones que suelen tener los músicos respecto a los nervios e inseguridades.

Figura 29

Resultado ítem 15



Nota. Elaboración propia.

De las descripciones cualitativas, a modo de ejemplo, las que más destacan en el pretest son: en la escuela de música de Villajoyosa la alumna 1 dice *“En que me salga bien”*, el alumno 2 y la alumna 3 *“En concentrarme”*, y en el Conservatorio de El Ejido el alumno 1 y el alumno 9, por ejemplo, en conceptos musicales: *“Tiempos, silencios, ritmo, armadura, compases, digitación...”*, el alumno 2 *“En como lo voy a hacer”*, la número 5: *“No lo sé”*, el 6 *“En corregir errores”* y curiosamente, sin haber desarrollado aún la propuesta didáctica de la presente tesis hay 3 alumnos/as que describen emociones o incluso imágenes como a continuación se va a detallar: el alumno 3 piensa *“En arcoíris”*, incluso otra alumna, la número 4 escribe explícitamente: *“Dependiendo de la canción a estudiar. Si es una canción con un tiempo rápido y alegre suelo pensar en cosas positivas y me hace sentir bien, si es una canción lenta, a veces, me despierta tristeza”* y la estudiante número 7 piensa *“en alegría”*. En el posttest, las respuestas van encaminadas a la base de la propuesta didáctica de la presente tesis. Por ejemplo: en la escuela de música de Villajoyosa todos/as piensan en las emociones, como la alumna 1 que dice *“En las emociones que puedo transmitir”*, el alumno 2 *“En las notas con imágenes y emociones”*, la alumna 3 *“En los matices, en el tiempo, etc. En las emociones e imágenes”*, y en el Conservatorio de El Ejido también piensan en cuestiones emocionales como el alumno

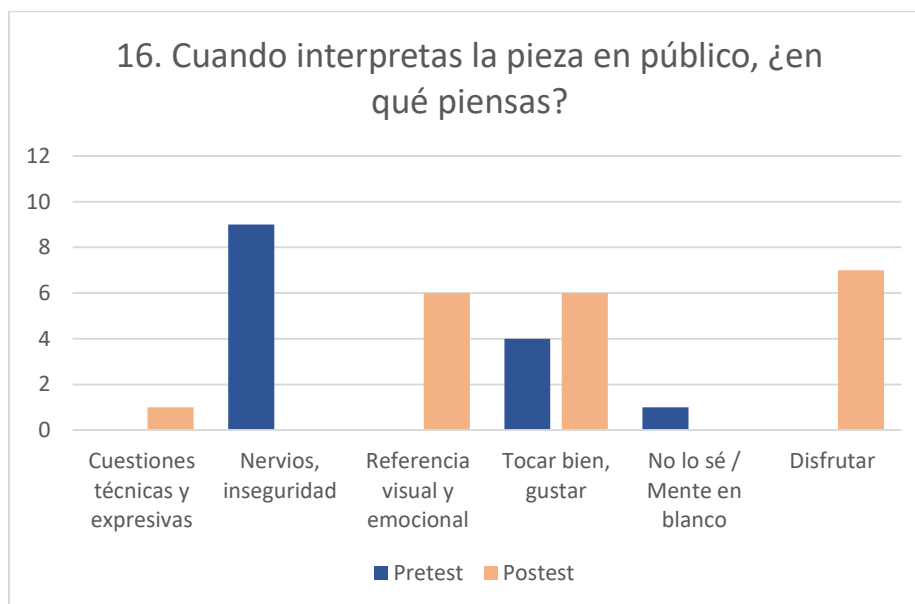
6 *“En lo que intenta expresar el autor/compositor”*, el alumno 8 *“En qué quiero expresar”*, imágenes como los alumnos 7 y 9 o incluso la alumna 5 que dice: *“Pues me creo algunas historias”*, personas afectivas como el alumno 1 que responde: *“En mi madre”*, incluso dos de ellos piensan en lo que se trabaja en clase como el alumno 2 que escribe *“En todo lo que vemos en clase”* o el alumno 3 que piensa *“En muchas tonterías que hago en casa. En disfrutar”*. Y por último cabe mencionar también la explicación detallada de la alumna número 4 escribe: *“Según el tipo de canción pienso en sueños por cumplir, experiencias vividas, personas importantes en mi vida...”*

En definitiva, se puede observar claramente cómo ha cambiado el pensamiento del alumnado de las enseñanzas elementales, del pretest al postest, siendo capaces de incluir la base de la presente propuesta didáctica en su estudio diario, algo gratificante no sólo a nivel de resultado sino a nivel de formación de cada uno/a de ellos/as.

En la siguiente pregunta, la dieciséis *“Cuando interpretas la pieza en público, ¿en qué piensas?”* (figura 30) de nuevo las contestaciones han sido múltiples y variadas destacando principalmente la evolución positiva de las respuestas en el postest. En el pretest el 75% (9 alumnos/as) piensan en nervios e inseguridad, casi un 35% (4 alumnos/as) en tocar bien y en gustar y sólo un 8,3% responde que en nada o mente en blanco. Y los resultados más positivos tras haber realizado la propuesta didáctica se encuentran en el postest puesto que casi el 60% piensa en disfrutar, el 50% piensa en referencias visuales y/o emocionales, en tocar bien y tan sólo un/a alumno/a responde que piensa en cuestiones técnicas y expresivas. Por tanto, se confirma que gracias a la propuesta didáctica gran parte del alumnado tiene referencias visuales y/o emocionales, disfrutan y no sienten ni nervios ni inseguridad.

Figura 30

Resultado ítem 16



Nota. Elaboración propia.

En cuanto a las descripciones de esta pregunta, se citan las siguientes. En el pretest, de manera genérica detallan los nervios y la inseguridad o incluso la preocupación de las cuestiones técnicas y expresivas de la siguiente manera. El alumnado de la escuela de música de Villajoyosa, la alumna 1 menciona: *“Pues que me va a salir un poco mal y estoy nerviosa”*, el alumno 2 *“En hacerlo lo mejor que pueda”* y la alumna 3 *“En que cuando termine a la gente le guste”* y en El Ejido, el alumno 1 y el alumno 9 *“En tocar bien”*, el alumno 2 y 6 y la número 8 *“En no fastidiarla”, “En no meter la pata”, “No equivocarme”*, la alumna 4 reflexiona y dice *“Como soy una persona muy nerviosa y me da vergüenza actuar en público, pienso en acabar pronto la pieza”*, la alumna 5 dice *“Primero me da vergüenza y después ya no”* e incluso hay dos alumnos con pensamientos bastante más negativos y algo preocupantes: el número 3 responde *“En miedo”* y la número 7 *“En que lo voy a hacer mal”*. Pero, por el contrario, en el posttest, los/as participantes se expresan de maneras diversas, pero prácticamente, de nuevo, al igual que ha ocurrido en la pregunta 15, sus respuestas siguen la línea de la investigación planteada: en disfrutar, en relacionar sus interpretaciones con emociones, con imágenes, etc. Diversos ejemplos: en la escuela de música de Villajoyosa, la alumna 1 menciona: *“En tocar la bien y en transmitir emociones”*, el alumno 2 *“En la partitura con imágenes y emociones y las notas”* y la alumna 3 *“Pienso en que me salga bien y*

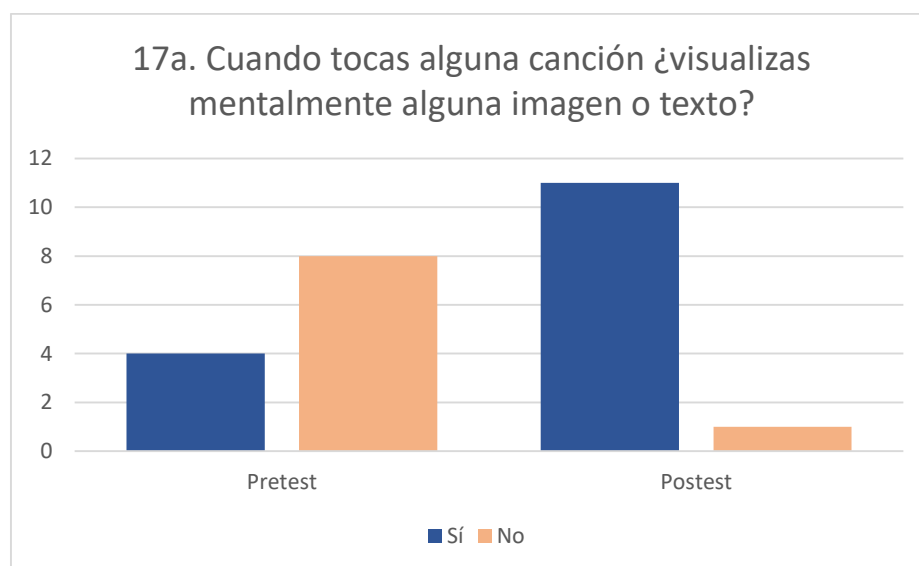
sobre todo en que la gente disfrute y le guste las o la obras. Transmitir gracias a imágenes” y en El Ejido, el alumno 1 y 9 “En hacerlo bien”, el alumno 2 “Recordar artes y emociones”, el número 3 responde “En hacerlo bien, disfrutar”, segunda respuesta que coincide también con el alumno 6, el 9 y la número 8 que a la vez que disfruta interpretando también piensa “En imágenes”, la alumna 4 reflexiona y dice “En interpretar la pieza lo mejor posible y en disfrutar de la actuación”, la alumna 5 dice “Pues me imagino historias y me quitar los nervios”, la número 7 incluso llega a reflexionar: “En que si me equivoco no pasa nada”.

En resumen, en el ítem 16 también se puede observar esas respuestas más positivas y que se relacionan directamente con la presente propuesta didáctica. Aun así, algunos/as participantes han respondido en el postest que piensan “En hacerlo bien” pero se puede deducir que puede incluir una exigencia “más entretenida” a la hora de actuar puesto que todos/as ellos/as han participado en todos los apartados de la propuesta.

Por lo que respecta a la pregunta diecisiete, de nuevo en dos partes. La 17 a) “Cuando tocas alguna canción ¿visualizas mentalmente alguna imagen o texto?” (figura 31) en el pretest casi el 35% (33,3%, 4 alumnos/as) responde que sí frente al 66,7% responde que no visualiza ni imagen ni texto, pero en el postest, casi el 100%, menos un/a alumno/a, han respondido que cuando tocan visualizan alguna imagen o texto.

Figura 31

Resultado ítem 17a

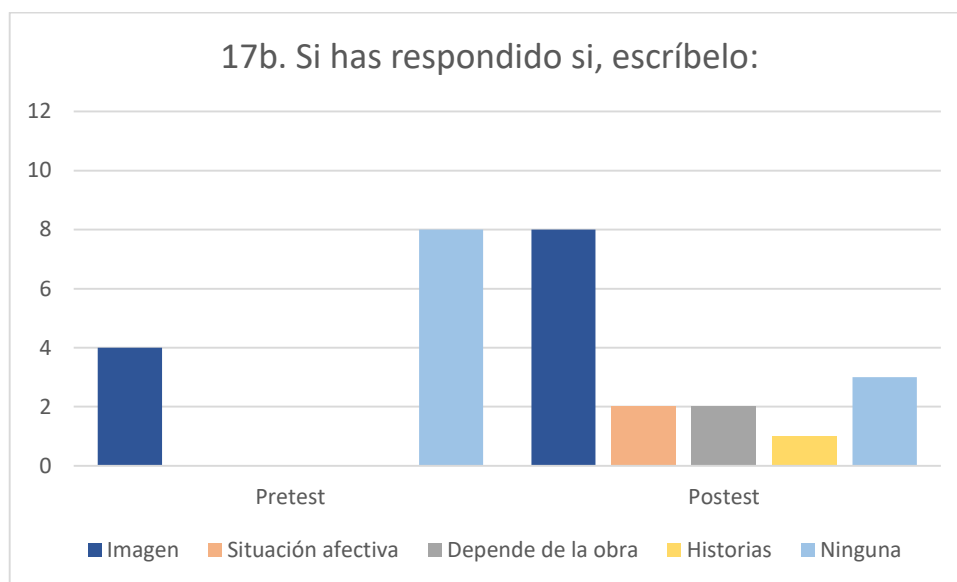


Nota. Elaboración propia.

Al haber respondido que sí un 33,3%, responden a la pregunta 17b) “Si has respondido si, escríbelo” (figura 32) que el 100% de los 4 alumnos/as anteriores del pretest piensan en imagen frente al 91,7% que responde de forma múltiple matizando casi un 70% que piensan en imágenes, hecho que coincide con la importancia que se da en la propuesta didáctica al trabajo a través de las artes plásticas y de la historia del arte, casi un 20% en situaciones afectivas y que incluso depende de la obra y un/a alumno/a en historias. Importante también dejar constancia que el 25% de los encuestados no responde a esta pregunta a pesar de que ha formado parte del proceso de la propuesta.

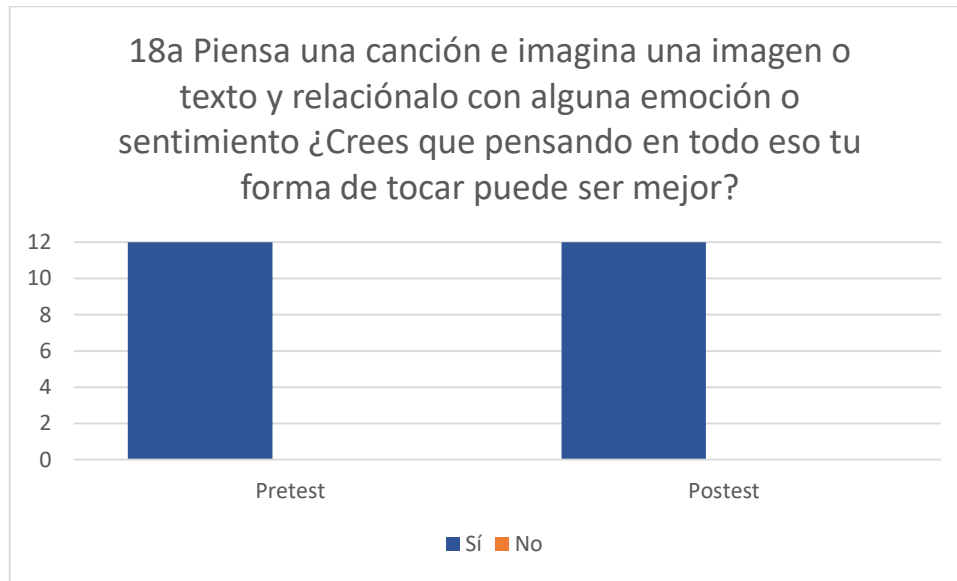
Figura 32

Resultado ítem 17b



Nota. Elaboración propia.

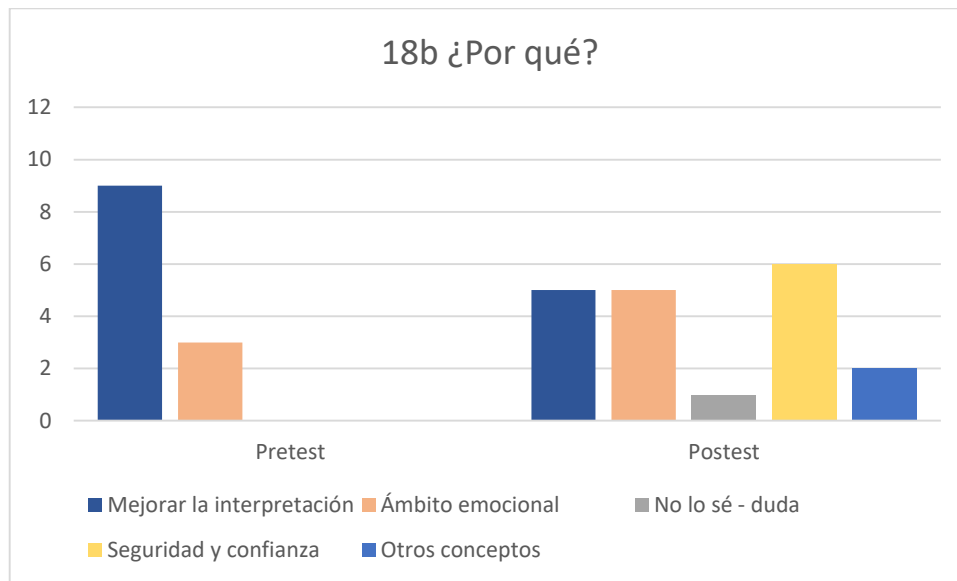
La correspondiente pregunta 18a) “Piensa una canción e imagina una imagen o texto y relaciónalo con alguna emoción o sentimiento ¿Crees que pensando en todo eso tu forma de tocar puede ser mejor?” (figura 33) ejemplifica que a pesar de que incluso tanto en el pretest como en el posttest de la pregunta anterior ha habido participantes que no han respondido, en ambas opciones el cien por cien delibera que, pensando en este planteamiento de relacionar una canción con imágenes, textos y emociones o sentimientos, su forma de tocar puede ser mejor.

Figura 33*Resultado ítem 18a**Nota.* Elaboración propia.

Y en la 18b) “¿Por qué?” (figura 34) en el pretest ejemplifican que puede ser mejor su forma de tocar porque el 75% piensa que mejorará su interpretación y el 25% porque lo podrá relacionar con el ámbito emocional. En el posttest, tras haber realizado la propuesta correspondiente, aparecen más opciones múltiples y variadas: coinciden las dos anteriores y además, un/a alumno/a no lo sabe/duda, al 50% porque le aporta más seguridad y confianza e incluso responden otros conceptos como “*Expresar tu “yo”*” como ha descrito el alumno 6 o como describe la alumna 8 “*Si la imagen tiene paisajes alegres sabes que va a ser alegre*”, ambos del Conservatorio de El Ejido.

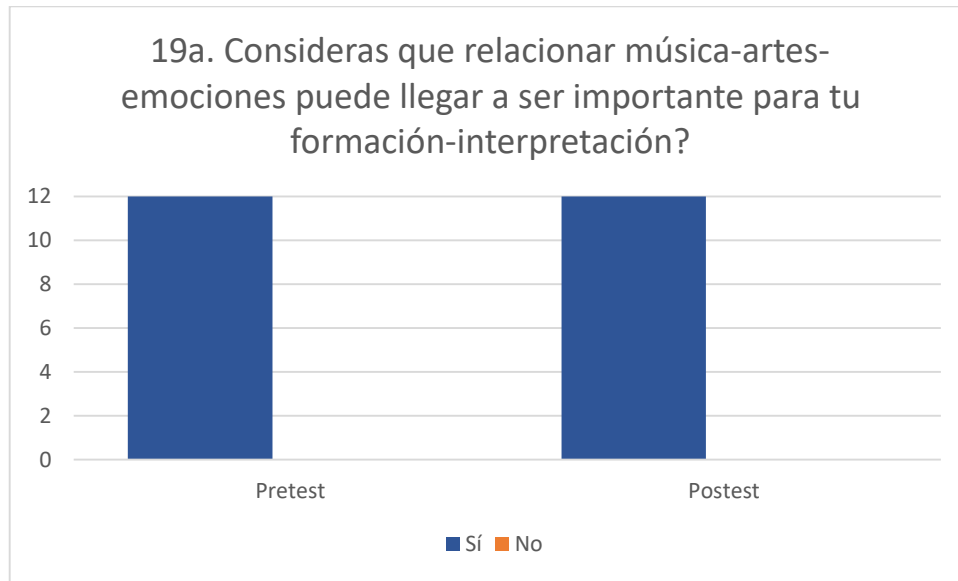
Figura 34

Resultado ítem 18b



Nota. Elaboración propia.

La última pregunta de este bloque, número diecinueve, “¿Consideras que relacionar música-artes-emociones puede llegar a ser importante para tu formación-interpretación?” (figura 35) el cien por cien ha confirmado que relacionar el trinomio puede ser importante para su formación e interpretación tanto antes de realizar la propuesta (pretest) como después de ella (postest).

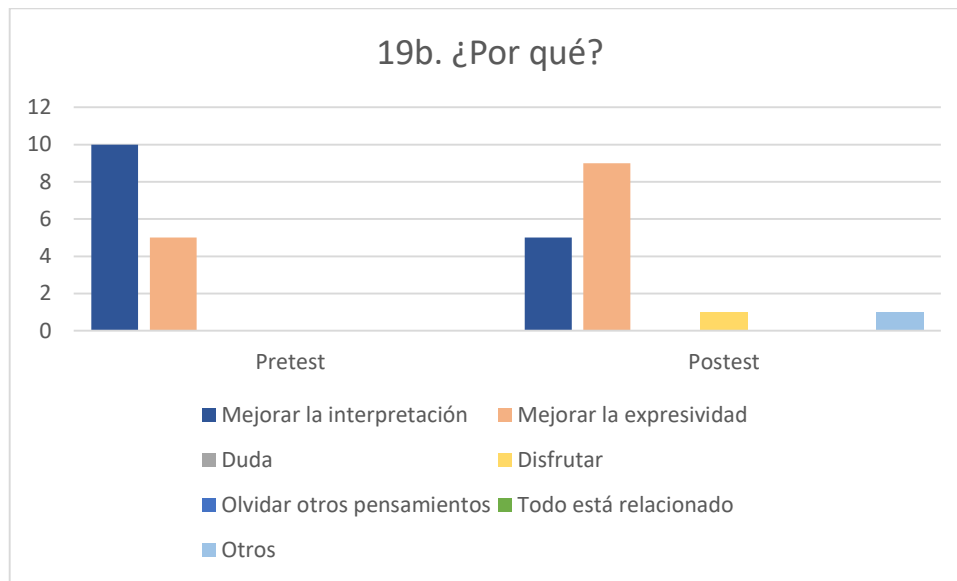
Figura 35*Resultado ítem 19a*

Nota. Elaboración propia.

En las respuestas de la pregunta 19b) *¿Por qué?* (figura 36) mencionan en el pretest que los motivos serían múltiples, coincidiendo principalmente las dos primeras opciones: un 83,3% porque mejorará la interpretación y un 41,6% porque mejorará la expresividad. En el posttest, de nuevo las respuestas son múltiples, pero en este caso, tras haber realizado la propuesta, el 75% piensa que mejora la expresividad, el 41,6% que mejora la interpretación y surgen dos opciones más: porque disfrutan y otros como describe el alumno 2 de la escuela de música de Villajoyosa: *“Porque así desarrollarás mejor la mente en música”*.

Figura 36

Resultado ítem 19b

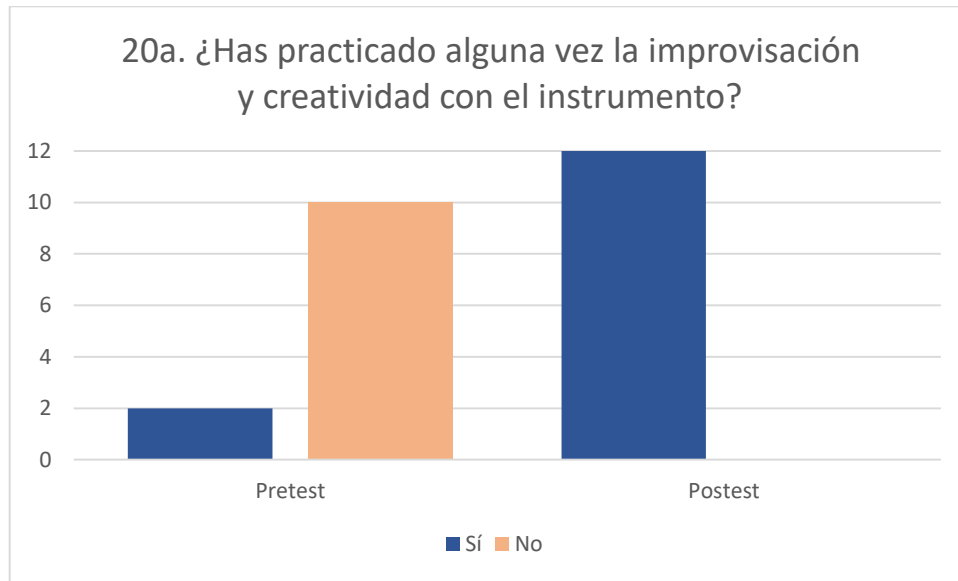


Nota. Elaboración propia.

BLOQUE 3: IMPROVISACIÓN

Ahora, se ejemplificarán las preguntas relacionadas con este tercer bloque:

En relación a la pregunta número veinte, dividida en dos partes: 20a) “¿Has practicado alguna vez la improvisación y creatividad con el instrumento?” (figura 37) en el pretest tan sólo un 16,7% (2 alumnos/as) ha respondido que sí frente al 83,3% que no ha practicado la improvisación ni la creatividad. En cambio, tras la propuesta desarrollada que incluye este apartado, el cien por cien ha respondido que sí ha practicado la improvisación y la creatividad, algo coherente ya que era uno de los pilares de la propuesta didáctica.

Figura 37*Resultado ítem 20a*

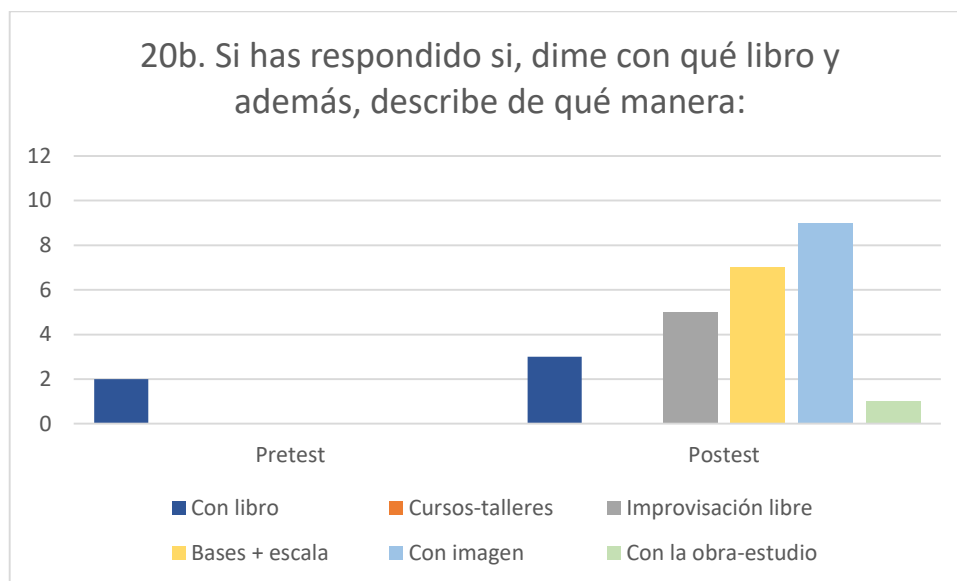
Nota. Elaboración propia.

En la pregunta 20b): “*Si has respondido si, dime con qué libro y además, describe de qué manera*” (figura 38), en el pretest, del 16,7% que ha respondido que sí matizan que ha sido a través de la práctica mediante un libro y en el posttest, opciones múltiples tales como con imágenes un 75%, con bases más escalas un 58,3%, por medio de la improvisación libre un 41,6%, un 25% con libro e incluso un 8,3% responde que en relación con la obra-estudio. En definitiva, se observan más opciones de práctica de la improvisación, todas ellas trabajadas en la propuesta didáctica, pero eso sí, evitando la relación directa con un libro y dando más rienda suelta a crear en el momento a través de imágenes, de la improvisación libre, con bases y siempre, en relación con la canción a trabajar a pesar de que sólo un/a alumno/a hace referencia a ello.

Por tanto, este hecho evidencia que el alumnado ha trabajado la improvisación musical con buenos resultados a través de las artes y las emociones que generan, sin necesidad de que el proceso de aprendizaje siga apegado a métodos y recursos tradicionales como el libro o manual de enseñanza.

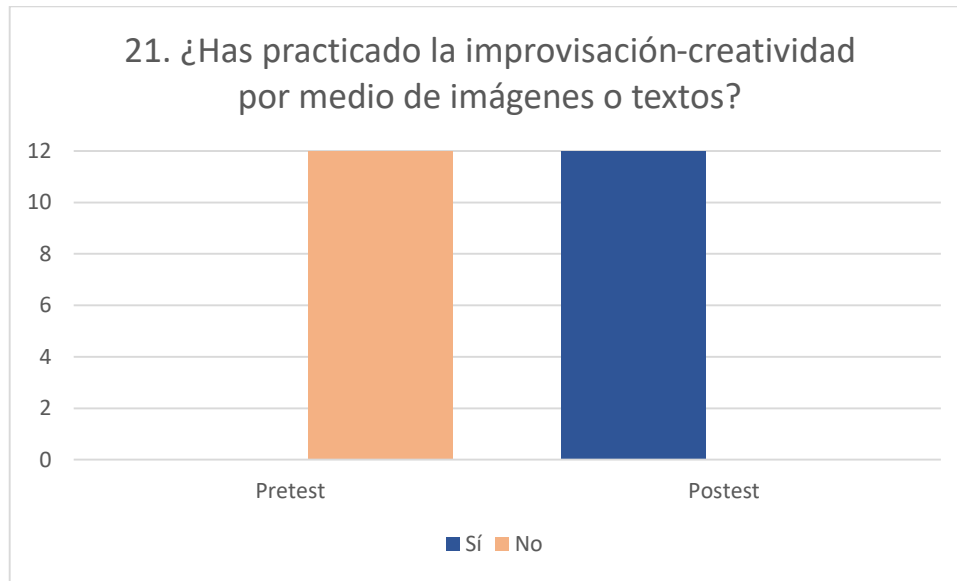
Figura 38

Resultado ítem 20b



Nota. Elaboración propia.

En la pregunta veintiuno “¿Has practicado la improvisación-creatividad por medio de imágenes o textos?” (figura 39) el cien por cien de los participantes menciona que nunca ha trabajado la improvisación y creatividad por medio de imágenes o textos en el pretest y el cien por cien responde, en el posttest, que sí ha practicado la improvisación de esta manera tras realizar este apartado de la presente propuesta didáctica.

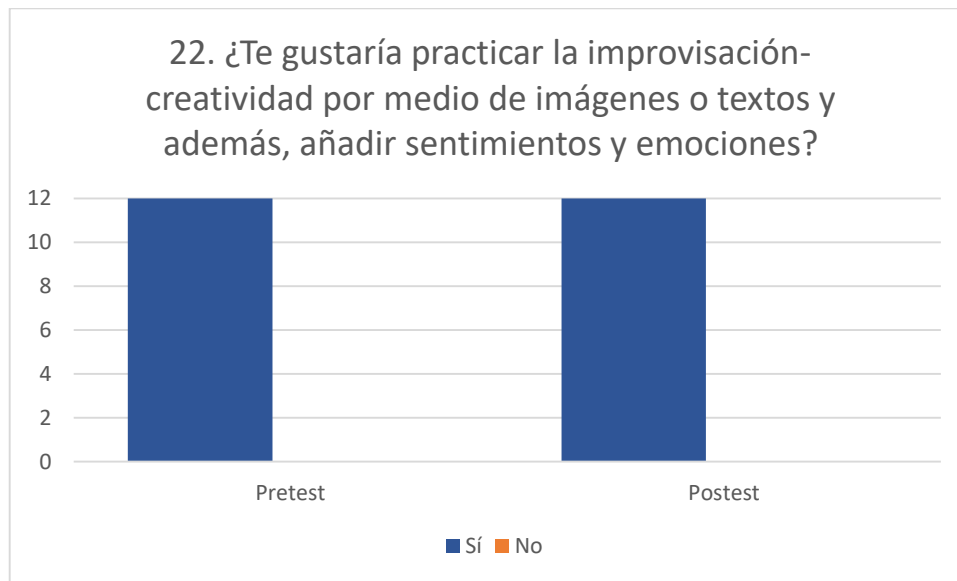
Figura 39*Resultado ítem 21*

Nota. Elaboración propia.

En las preguntas veintidós del pretest “¿Te gustaría practicar la improvisación-creatividad por medio de imágenes o textos y, además, añadir sentimientos y emociones?” y del posttest “¿Te ha gustado practicar la improvisación-creatividad por medio de imágenes o textos y además, añadir sentimientos y emociones?” (figura 40) el cien por cien del alumnado en el pretest quiere participar en el proyecto y el cien por cien, del posttest, ha respondido que le ha gustado participar en el proyecto.

Figura 40

Resultado ítem 22

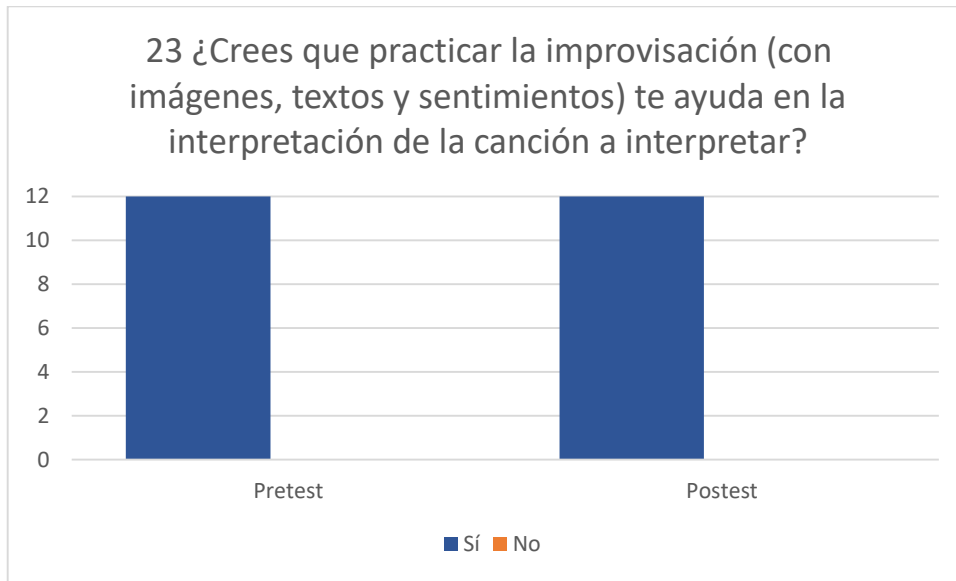


Nota. Elaboración propia.

Y, por último, en las cuestiones veintitrés del pretest “¿Crees que si practicas la improvisación (con imágenes, textos y sentimientos) te ayudará en la interpretación de la canción a interpretar?” y del posttest “¿Crees que al haber practicado la improvisación (con imágenes y sentimientos) te ha ayudado en la interpretación de la canción a interpretar?” (figura 41) de nuevo el cien por cien del pretest cree que si practica de esta manera le ayudará con la interpretación del repertorio correspondiente y el cien por cien del posttest, cree que al haber practicado la improvisación de esta manera le ha ayudado en la interpretación del repertorio correspondiente.

Figura 41

Resultado ítem 23



Nota. Elaboración propia.

4.2.4. Cuestionario de Enseñanzas Profesionales (PRETEST y POSTEST)

ENSEÑANZAS PROFESIONALES: 31 alumnos/as.

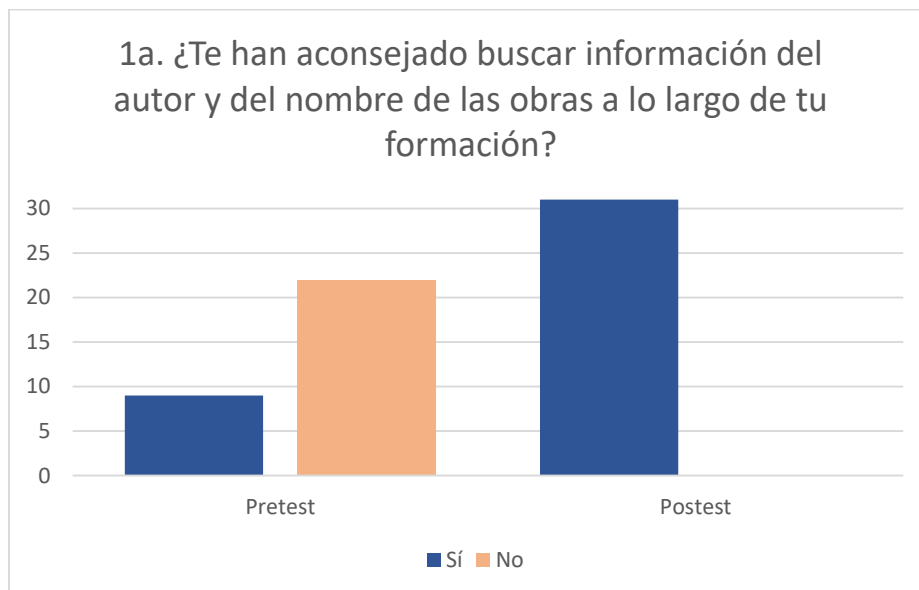
BLOQUE 1: REPERTORIO

En este primer bloque se van a analizar los resultados relacionados con la formación del alumnado respecto al repertorio que deben trabajar en sus sesiones.

A la primera cuestión 1a) sobre “¿Te han aconsejado buscar información del autor y del nombre de las obras que has tocado hasta ahora?” (figura 42) se observa que, en el pretest, al 29% (9 alumnos/as) sí les han aconsejado buscar términos contextualizadores frente al 71% que han respondido que no. Sin embargo, tras realizar la presente propuesta didáctica, el cien por cien ha realizado esta actividad y, por tanto, han respondido que sí.

Figura 42

Resultado ítem 1a



Nota. Elaboración propia.

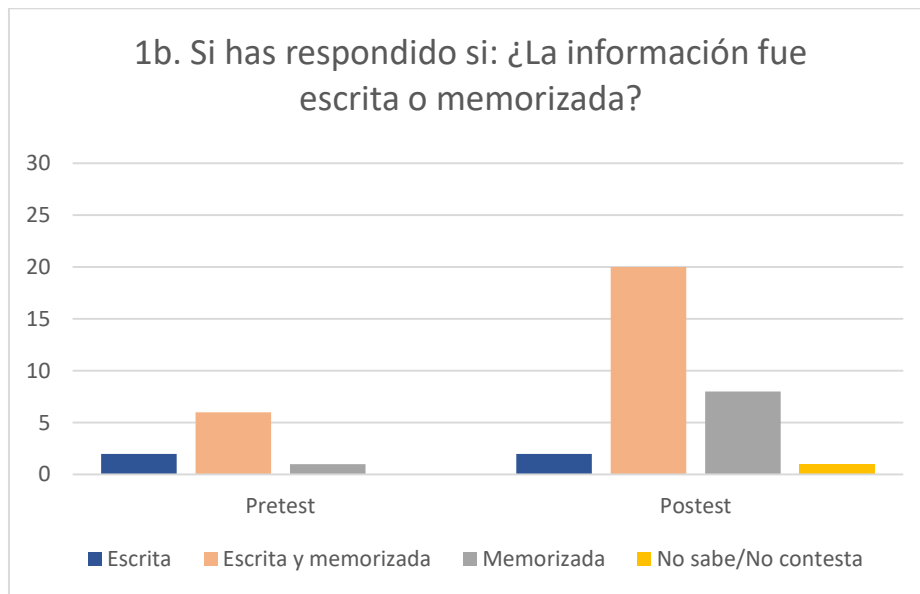
En la siguiente cuestión, 1b “*Si has respondido si: ¿La información fue escrita o memorizada?*” (figura 43) al haber respondido que sí en la pregunta anterior 9 alumnos/as (29%), en el pretest, el 66,6% (6 alumnos/as) ha respondido que escrita y memorizada, el 22,2% escrita y el 11,1% memorizada. Por otro lado, en relación con el postest, del cien por cien afirmativo de la pregunta anterior, el 64,5% (20 alumnos/as) responde que la información fue escrita y memorizada a pesar de que no era uno de los objetivos de este apartado en la propuesta didáctica, un poco más del 25% (8 alumnos/as) responde que la información fue memorizada, objetivo de la presente propuesta didáctica y del resto, el 6,4% (2 alumnos/as) responde que la información fue escrita y el 3,2% (1 alumno/a) no sabe/no contesta.

Esto ha sucedido igual que con los participantes de Enseñanzas Elementales y es necesario explicarlo. A modo de hipótesis y, aunque el trabajo en la propuesta didáctica consistía en memorizar esta información de contexto para poder comprender mejor el sentido de la obra, muchos de los estudiantes aún se sienten inseguros con la mera memorización y prefieren construir esta explicación a través de la narrativa escrita. Esto concuerda con los preceptos de pedagogos como Vygotsky (1988) que pensaban que el mejor modo de adquirir el aprendizaje es el de la propia selección y construcción de contenidos.

Ello derivará en un resultado no muy positivo en la pregunta 1d puesto que se debe intentar recordar lo más significativo de todas las obras trabajadas en el curso y no sólo de algunas.

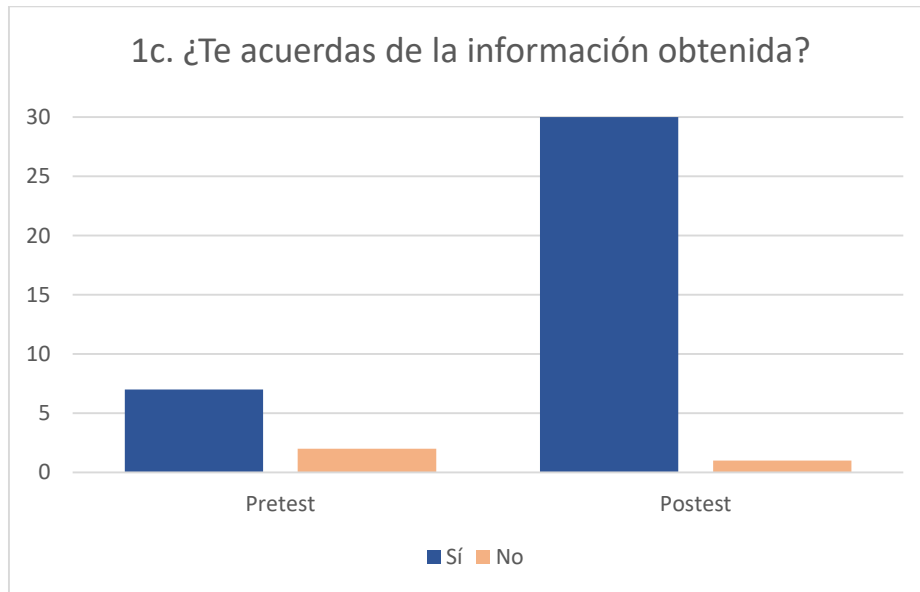
Figura 43

Resultado ítem 1b



Nota. Elaboración propia.

En la siguiente cuestión, 1c “¿Te acuerdas de la información obtenida?” (figura 44) en el pretest, de los 9 alumnos/as que han respondido que sí a la pregunta 1a, un poco más del 75% ha respondido que sí se acuerdan y casi un 25% dice que no. En el posttest, de los/as 31 alumnos/as, el 96,7% menciona que sí recuerda la información frente a un/a sólo alumno/a (3,2%) que ha respondido negativamente.

Figura 44*Resultado ítem 1c*

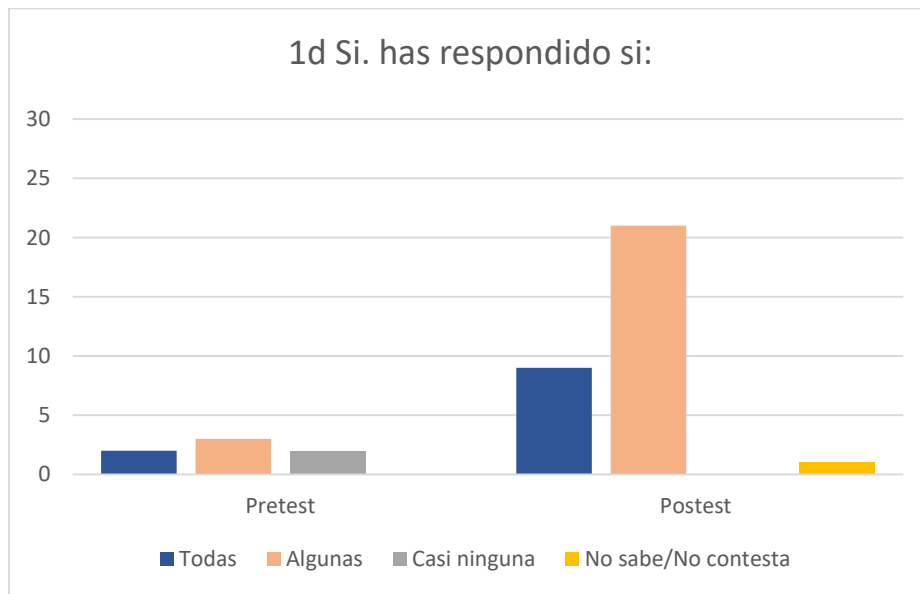
Nota. Elaboración propia.

En la cuestión 1d en referencia a cuantas obras recuerdan (figura 45) las respuestas han sido también diversas tanto en el pretest como en el posttest. De los/as 9 alumnos/as del pretest, el 33,3% (3 alumnos/as) han respondido que, de algunas, frente al 22,2% que ha respondido que, de todas, de casi ninguna e incluso no han respondido. En el posttest el 67,7% (21 alumnos/as) responden que recuerdan algunas, el 29% (9 alumnos/as) recuerdan todas y el 3,22% no sabe/no contesta.

Por tanto, como bien se ha mencionado anteriormente, se puede observar que hay más porcentaje de alumnos/as en el posttest que recuerdan todas las obras, pero, aun así, no es suficiente porcentaje frente al alumnado que recuerda algunas. Lo interesante sería seguir trabajando en la línea de que la información sea memorizada, pero destacando aquellos datos más relevantes y significativos. Además, como aspecto de mejora de cara al futuro se pueden añadir actividades en la propuesta didáctica que apoyen el aprendizaje del contexto de las obras a través de la gamificación con juegos de preguntas y respuestas (Gómez-Carrasco et al., 2020), metodologías cooperativas de indagación (Prats, 2001) o la creación, por parte del alumnado de líneas del tiempo que ayuden a contextualizar cada una de las obras trabajadas en clase.

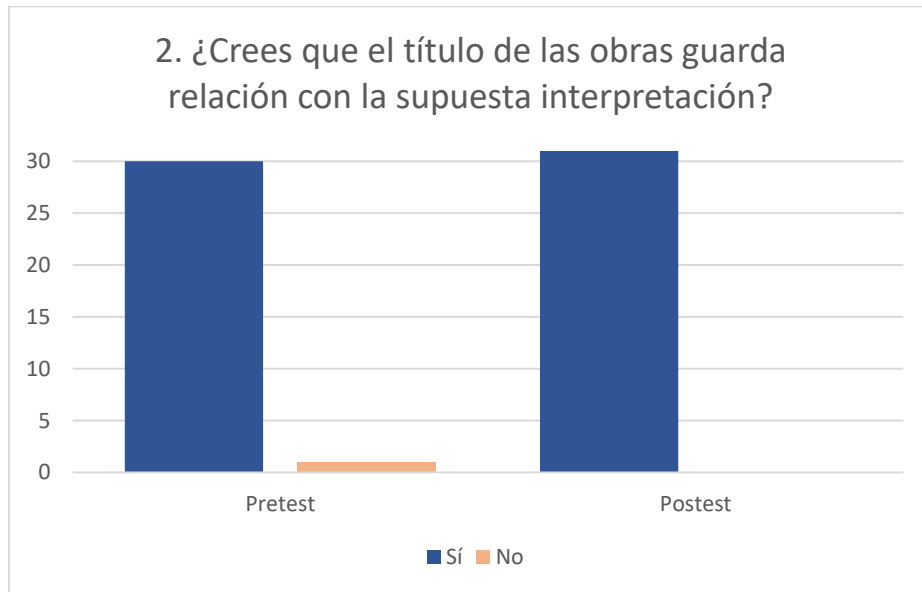
Figura 45

Resultado ítem 1d



Nota. Elaboración propia.

Respecto a la segunda pregunta “¿Crees que el título de las obras tiene relación con la interpretación que tienes que hacer?” (figura 46) en el pretest, tan sólo un/a alumno/a responde que no cree que el título de las obras tenga relación con la interpretación frente al 96,7% (30 alumnos/as) que piensa que sí. En el posttest, después de haber trabajado en este sentido en la propuesta didáctica, el cien por cien considera que sí.

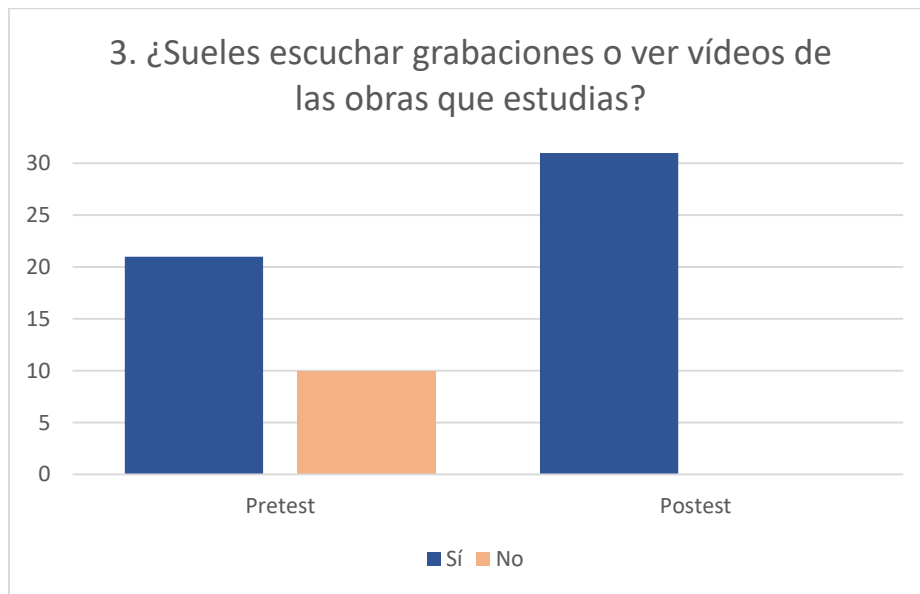
Figura 46*Resultado ítem 2*

Nota. Elaboración propia.

A la pregunta número tres “¿Sueles escuchar grabaciones o ver vídeos de las canciones que estudias?” (figura 47) en el pretest el 67,7% responde que sí suele escuchar grabaciones o ver vídeos de las obras que estudian frente a un poco más del 30% que responde que no. Sin embargo, en el posttest, siendo uno de los objetivos aplicados y desarrollados en la presente propuesta didáctica en cada clase presencial el cien por cien responde que sí.

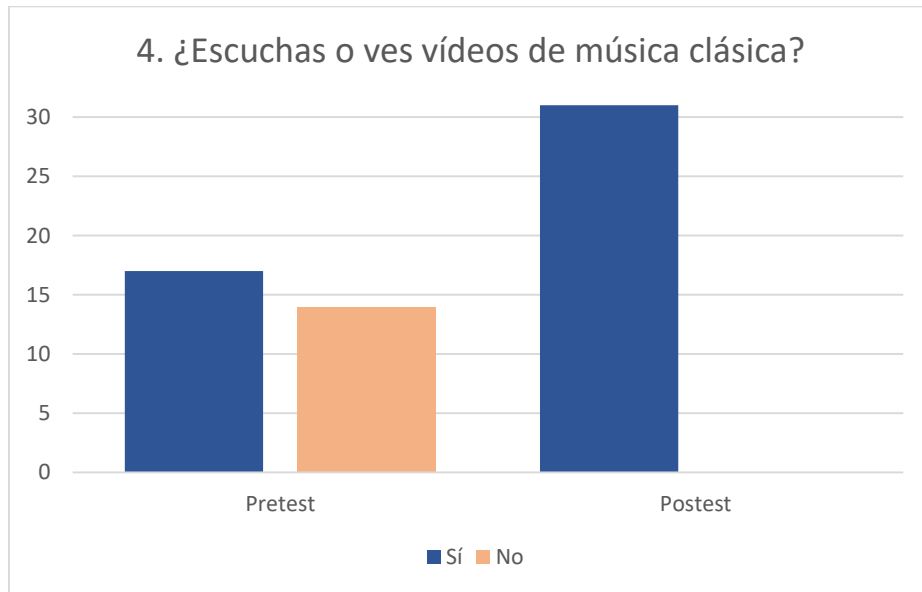
Figura 47

Resultado ítem 3



Nota. Elaboración propia.

En la cuarta pregunta “¿Escuchas o ves vídeos de música clásica?” (figura 48) en el pretest, los resultados son muy similares puesto que el 54,8% (17 alumnos/as) responden que sí y el 45,1% (14 alumnos/as) responden que no mientras que en posttest, teniendo en cuenta que de nuevo es uno de los objetivos aplicados y desarrollados en la presente propuesta didáctica en cada clase presencial, el cien por cien ha respondido que sí.

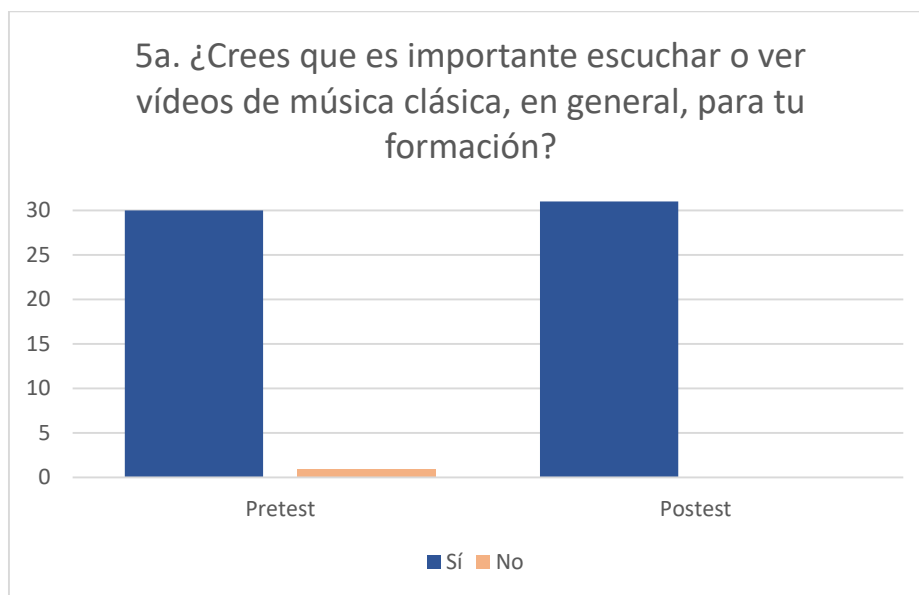
Figura 48*Resultado ítem 4*

Nota. Elaboración propia.

Por lo que respecta a la pregunta número 5, dividida en dos partes: 5a “¿Crees que es importante escuchar o ver vídeos de música clásica para tu evolución en el mundo de la música?” (figura 49) a pesar de que, en el pretest, en la respuesta anterior casi el 50% ha respondido que no escucha ni ve vídeos de música clásica, en este caso, el 96,7% del alumnado (30 alumnos/as) cree que sí es importante incluir en sus sesiones de estudio el escuchar o ver vídeos para su propia evolución musical. En contraposición, en el posttest, tras haber trabajado en las clases dicho objetivo, el cien por cien sí cree que es importante la aplicación de este apartado, lo que supone que dicha propuesta didáctica confirma con buenos resultados, la percepción que los estudiantes ya tenían antes de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 49

Resultado ítem 5a



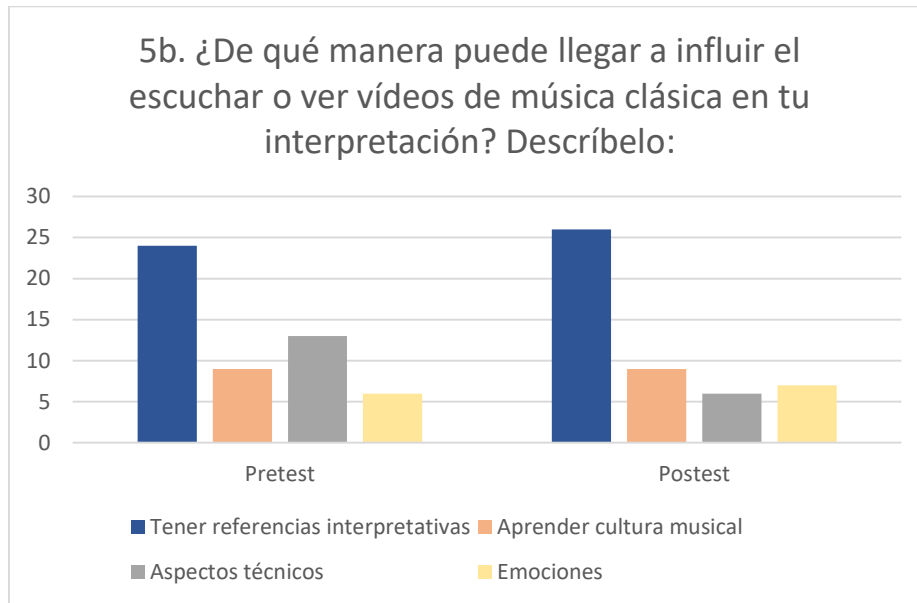
Nota. Elaboración propia.

En la segunda parte, 5b) “¿De qué manera puede llegar a influir el escuchar o ver vídeos de música clásica en tu interpretación? Descríbelo” (figura 50) las respuestas son variadas. En el pretest, por ejemplo, el 77,4% responde que influye para tener referencias interpretativas, para casi el 40% (38,7%, 12 alumnos/as) influye en aspectos técnicos, un 29% (9 alumnos/as) para aprender cultura musical y a casi un 20% (19,3%, 6 alumnos/as) le influye a nivel emocional. En el posttest, lo más significativo es que la influencia en los aspectos técnicos desciende considerablemente hasta casi un 20% (19,3%, 6 alumnos/as), la influencia para tener referencias interpretativas llega casi al 85% (83,8%, 26 alumnos/as), para aprender cultura musical coincide el mismo porcentaje y respecto a la influencia emocional recibe un 22,5% de respuestas.

Por tanto, tras la propuesta didáctica en este sentido, se ha podido dejar latente el hecho de que puedan observar y dejarse influir por más opciones que no sean solamente los aspectos técnicos.

Figura 50

Resultado ítem 5b



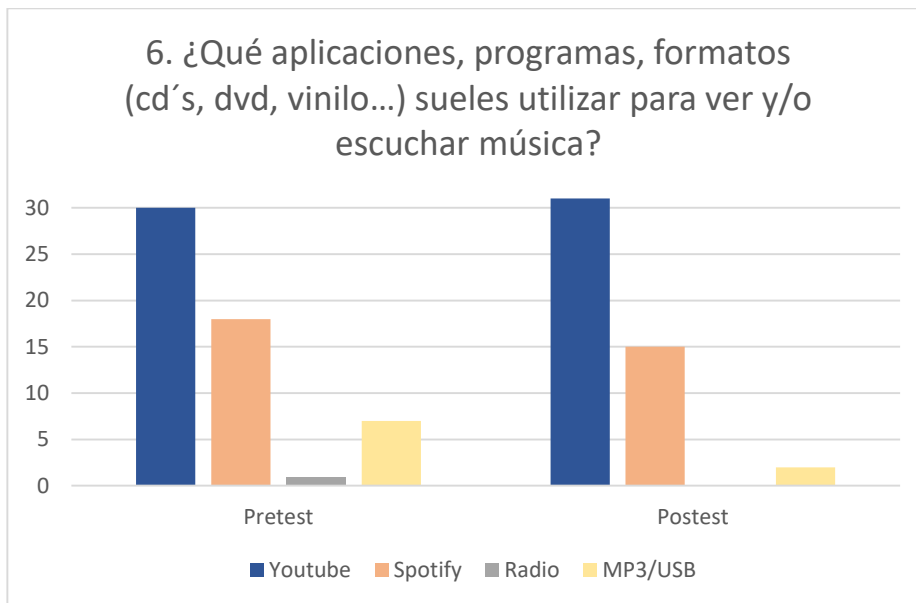
Nota. Elaboración propia.

En la pregunta seis que dice “¿Qué aplicaciones, programas, formatos (cd’s, dvd, vinilo...) sueles utilizar para ver y/o escuchar música?” (figura 51) se observan de nuevo respuestas múltiples. En el pretest, la aplicación de *Youtube* es la que más respuestas recibe alcanzando casi el cien por cien (96,7%, 30 alumnos/as), un poco más del 50% (17 alumnos/as) responden que utilizan *Spotify*, *Itunes*..., el 22,3% responde que utiliza mp3-usb y tan sólo un/a alumno/a responde que utiliza la radio. Y en el posttest, de nuevo *Youtube* es el más respondido, en este caso con el cien por cien, y el resto de opciones desciende por debajo del 50% e incluso la opción de la radio desaparece.

En la presente propuesta didáctica se pretendía que utilizaran todos los formatos posibles, pero a la vista está que la aplicación más utilizada es *Youtube*. Además, estos resultados coinciden casi en su totalidad con los que ya se han observado en el alumnado de Enseñanzas Elementales, lo que indica la gran importancia que tienen los formatos digitales en línea para abordar el aprendizaje del alumnado en la actualidad. Ya no es necesario tener en casa una gran discoteca con autores y piezas, sino que, basta con enseñar al alumnado a buscar y seleccionar las obras que quieren aprender a través de los recursos on-line.

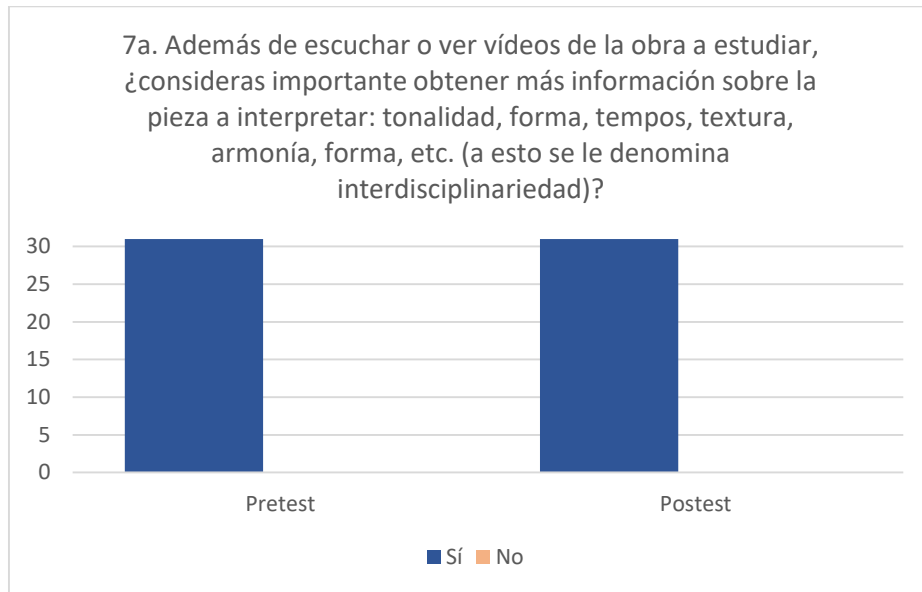
Figura 51

Resultado ítem 6



Nota. Elaboración propia.

En la siguiente cuestión, número 7a: “Además de escuchar o ver vídeos relacionados con la canción a estudiar, ¿consideras importante obtener más información sobre la pieza a interpretar: tonalidad, forma, tempos...?” (figura 52) el cien por cien de los encuestados responden tanto en el pretest como en el posttest que sí consideran importante tener una formación holística e interdisciplinar.

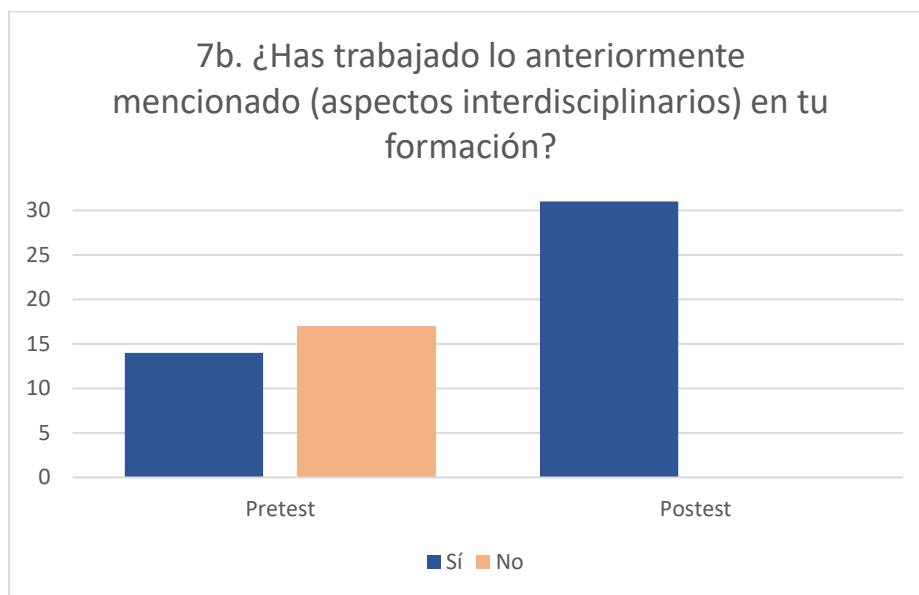
Figura 52*Resultado ítem 7a*

Nota. Elaboración propia.

Pero a pesar de ese cien por cien de la pregunta anterior, en la pregunta 7b: “¿Has trabajado lo anteriormente mencionado en las clases?” (figura 53) en el pretest el 54,8% (17 alumnos/as) ha respondido que no frente a un poco más del 45% (14 alumnos/as) que ha respondido que sí. No obstante, en el posttest, de nuevo, tras haber aplicado esta actividad en la presente propuesta didáctica, el cien por cien responde que sí ha trabajado la formación holística en las clases.

Figura 53

Resultado ítem 7b

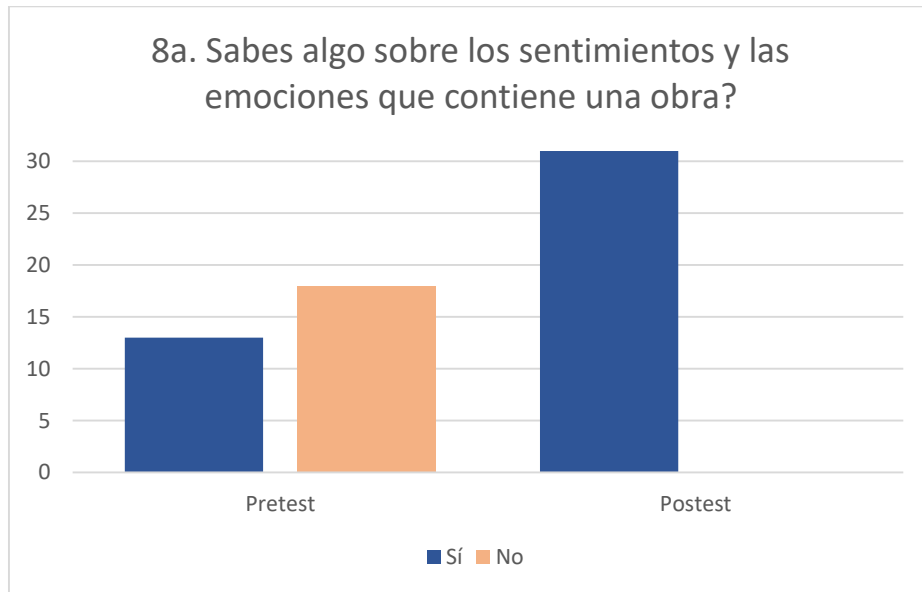


Nota. Elaboración propia.

BLOQUE 2: EMOCIONES-ARTES

A continuación, se analizarán las respuestas en relación con la posible utilización del binomio emociones-artes dentro de la formación musical.

La cuestión número ocho, dividida en tres partes: a) “¿Sabes algo sobre los sentimientos y las emociones que contiene la música?” (figura 54) en el pretest, casi un 42% (13 alumnos/as) responde que sí sabe algo sobre la parte emocional y sentimental que contiene la música y un 58% (18 alumnos/as) no sabe nada sobre este apartado mientras que, en el posttest, como se puede observar en el gráfico correspondiente, tras la realización de la propuesta didáctica, el cien por cien responde que sí sabe algo sobre los sentimientos y las emociones que contiene la música.

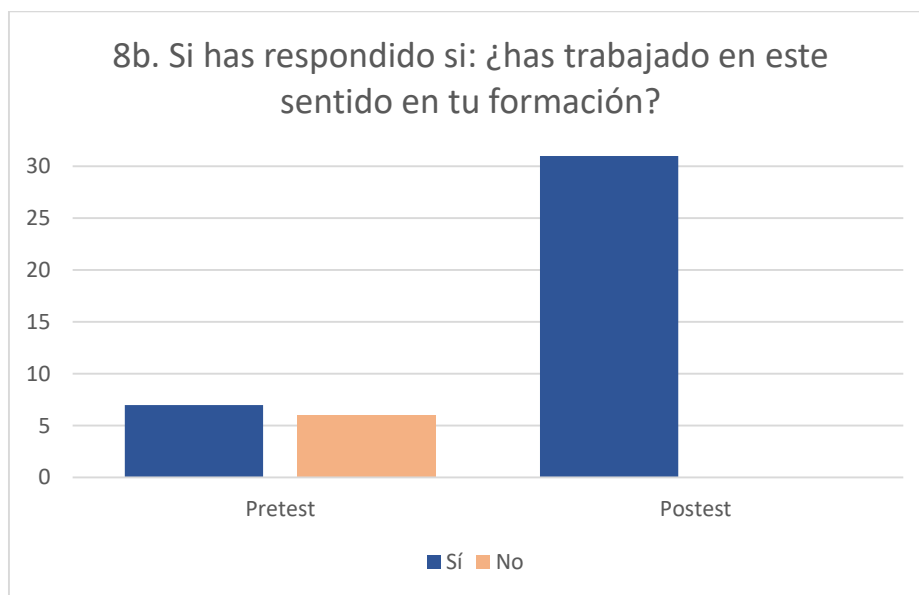
Figura 54*Resultado ítem 8a*

Nota. Elaboración propia.

Respecto a la pregunta 8b, como en la pregunta anterior del pretest el 42% (13 alumnos/as) ha respondido que sí, la segunda pregunta a responder dice “*Si has respondido si: ¿lo has trabajado en las clases de instrumento?*” (figura 55) casi el 54% (7 alumnos/as) ha contestado que no lo ha trabajado en las clases de instrumento frente al 46% (6 alumnos/as) que ha respondido que sí. En cambio, en el posttest como el cien por cien ha respondido que sí a la cuestión anterior, de nuevo el cien por cien responde que sí ya que se ha desarrollado en la propuesta didáctica planteada.

Figura 55

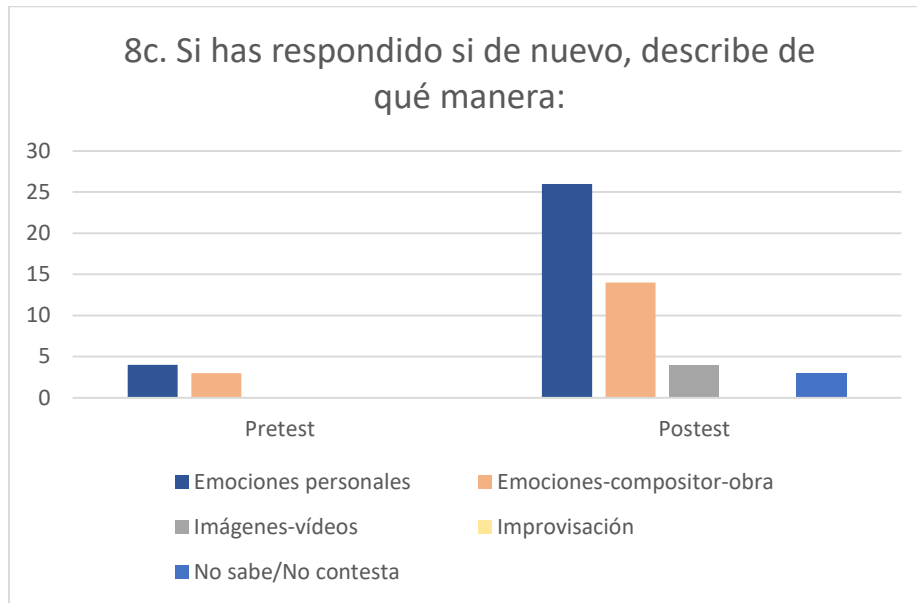
Resultado ítem 8b



Nota. Elaboración propia.

En consecuencia, en la tercera parte de la pregunta 8, 8c) “*Si has respondido si de nuevo, describe de qué manera*” (figura 56) en el pretest, como la respuesta anterior la han respondido afirmativamente 7 alumnos/as (54%), 4 alumnos/as (57%) ha respondido que a través de las emociones personales y el 53% (3 alumnos/as) relacionando emociones, compositor y obra. En el posttest, las respuestas han sido más diversas destacando principalmente casi 84% (26 alumnos/as) que ha trabajado la parte emocional-sentimental a través de las emociones personales, el 45% (14 alumnos/as) relacionando emociones, compositor y obra, el 13% (4 alumnos) relacionando con imágenes y/o vídeos y casi un 10% (3 alumnos/as) no sabe/no contesta.

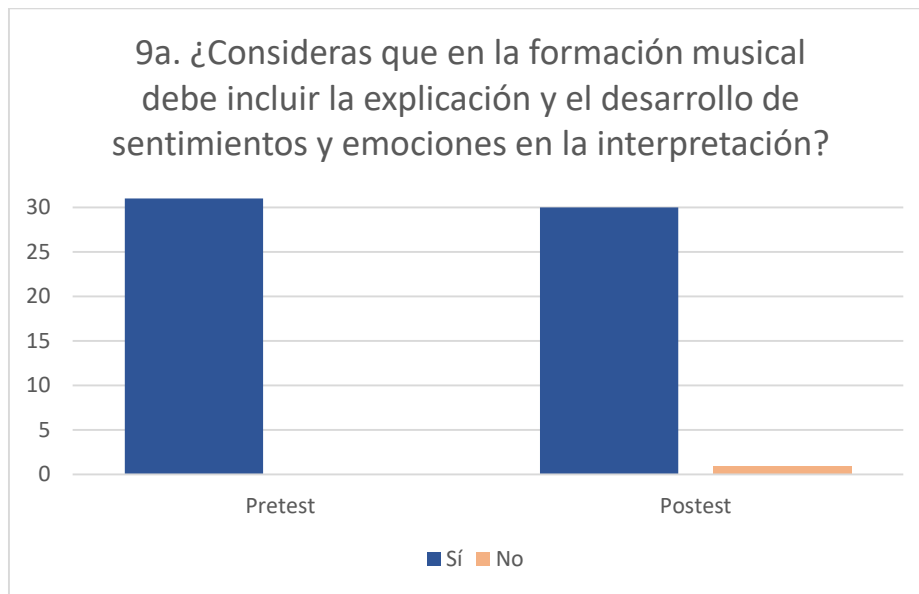
En definitiva, se observa la mejora del alumnado al ser conscientes de la importancia de los aspectos emocionales en sus interpretaciones llevando a cabo diferentes procesos tras la realización de la propuesta didáctica.

Figura 56*Resultado ítem 8c**Nota.* Elaboración propia.

A la pregunta nueve “¿Consideras que en la formación musical debe incluir la explicación y el desarrollo de sentimientos y emociones en la interpretación?” (figura 57) en el pretest el cien por cien responde que sí lo consideran importante mientras que en el posttest tan sólo un alumno/a ha respondido que no lo considera necesario y/o interesante.

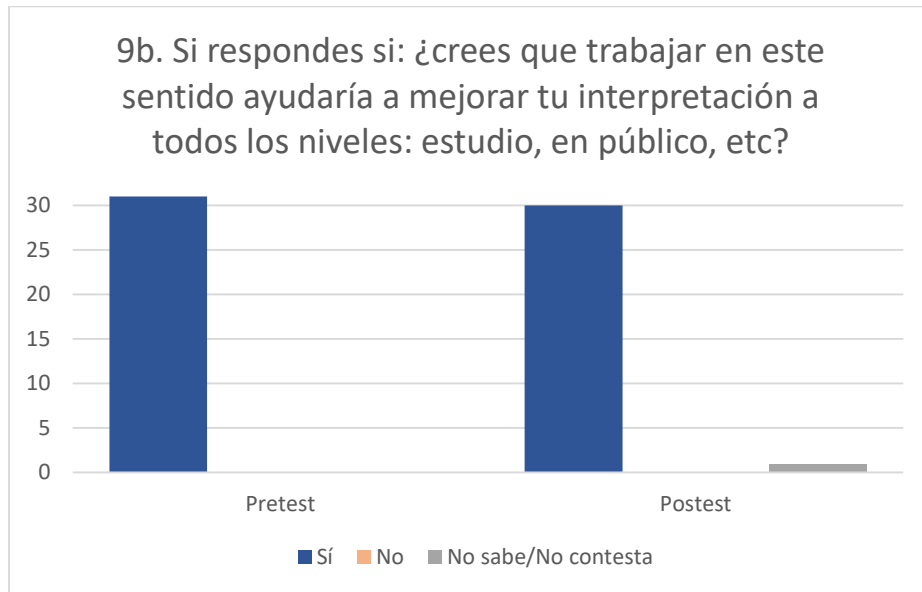
Figura 57

Resultado ítem 9a



Nota. Elaboración propia.

Y, por otro lado, 9b) “*Si respondes si: ¿crees que trabajar en este sentido ayudaría a mejorar tu interpretación a todos los niveles: estudio, en público, etc.?*” (figura 58) en el pretest, de nuevo, ha respondido el cien por cien que creen que trabajando de esta manera les ayudaría en su interpretación, pero de nuevo, en el posttest, el resultado es de 30 alumnos/as (96,7%) ya que un/a alumno/a no sabe/no contesta.

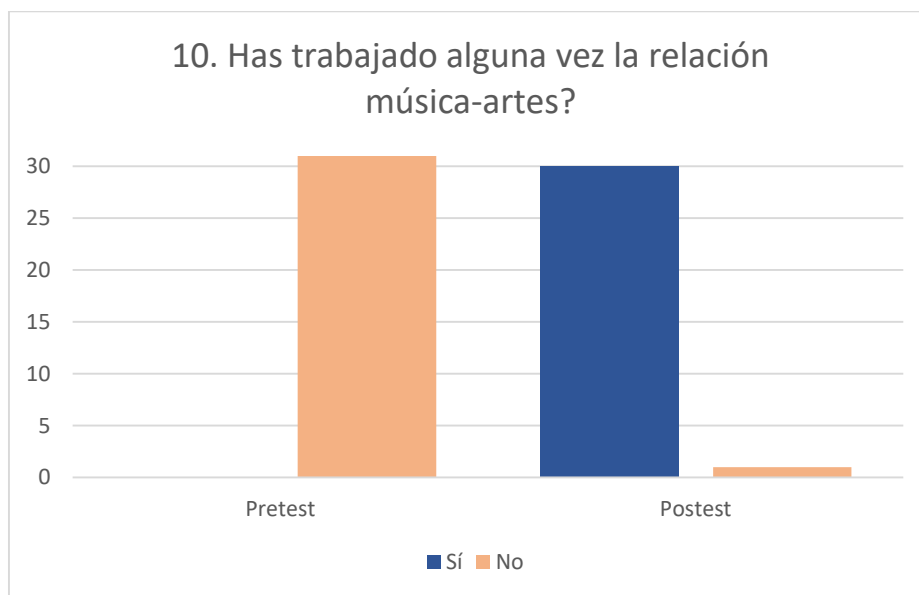
Figura 58*Resultado ítem 9b*

Nota. Elaboración propia.

Cuestión número 10 que dice “¿Has trabajado alguna vez la relación música-artes?” (figura 59) el cien por cien de los encuestados ha respondido que no ha trabajado esta relación música-artes en el pretest y en el posttest, a pesar de que ha sido uno de los objetivos a desarrollar, de nuevo ha habido un/a alumno/a que ha respondido que no. Como se ha comentado en otras gráficas, igual achacarlo todo a “una equivocación” es algo poco explicativo. A modo de hipótesis, puede tratarse de un error al contestar el cuestionario o bien, que ese participante no ha sido consciente de estar trabajando aspectos emocionales en su aprendizaje o no ha reflexionado sobre este hecho. Pero, a pesar de est dato es importante destacar que el 96,7% ha respondido que sí ha trabajado este apartado de la relación música-artes de la presente propuesta didáctica.

Figura 59

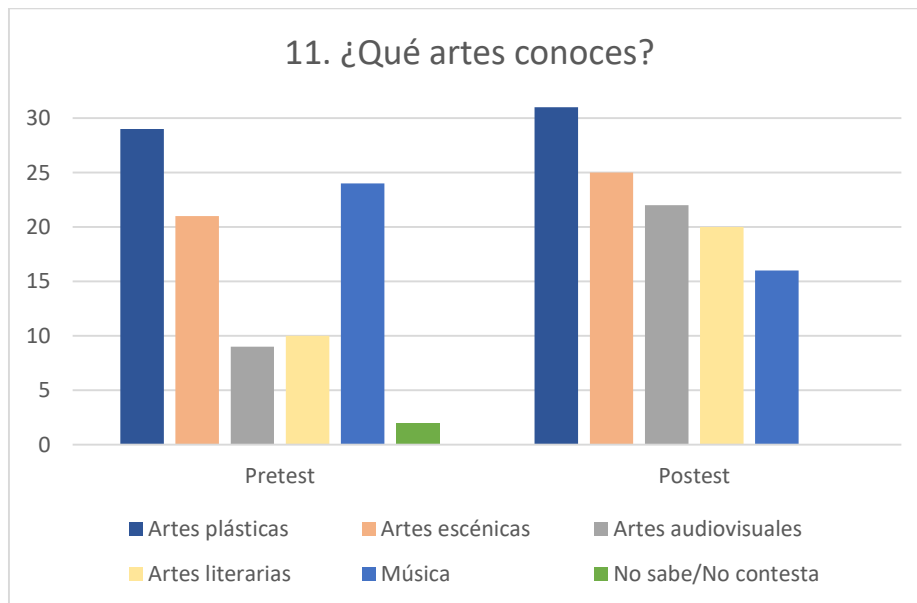
Resultado ítem 10



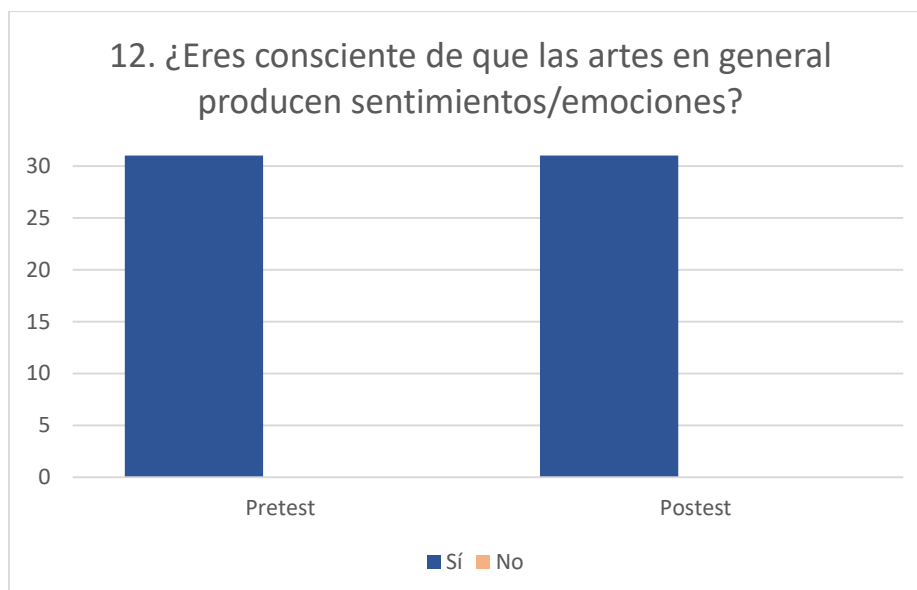
Nota. Elaboración propia.

A la pregunta once “¿Qué artes conoces?” (figura 60) de nuevo, al igual que en la pregunta 8c son de opción múltiple y variadas destacando el aumento de porcentajes en el posttest como a continuación se detallará. En el pretest, las respuestas de los participantes son muy variadas, aunque las que más porcentaje reciben son, un 90%, (28 alumnos/as) las artes plásticas (pintura, arquitectura, escultura, etc.) y un 77% (24 alumnos/as) la música; a continuación un 67% (21 alumnos/as) las artes escénicas y por debajo del 50% las artes audiovisuales y las artes literarias. Se incluyen en el pretest dos alumnos/as que no saben/no contestan. En el posttest, como bien se ha vaticinado anteriormente, aumentan los porcentajes de todas las artes por encima del 65% y llegando al cien por cien en la opción de artes plásticas, excepto la opción de música que se reduce a un 51,6% (16 alumnos/as).

En definitiva, se puede observar que, tras la aplicación didáctica, las respuestas son mucho más variadas y por tanto se deduce que conocen más artes que en el pretest, en especial las artes plásticas, ya que la propuesta didáctica incluía un apartado del trabajo a través de la historia del arte.

Figura 60*Resultado ítem 11**Nota.* Elaboración propia.

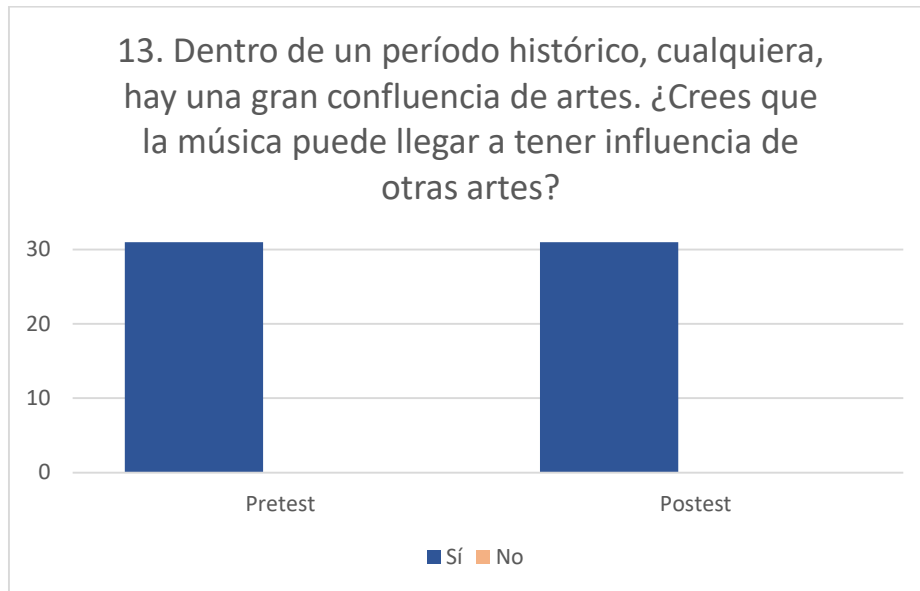
La pregunta doce, “¿Eres consciente de que las artes en general producen sentimientos/emociones?” (figura 61) curiosamente el cien por cien responde que sí tanto en el pretest como en el posttest.

Figura 61*Resultado ítem 12**Nota.* Elaboración propia.

Las siguientes pregunta número trece “¿Crees que la música y las artes guardan relación entre ellas?” (figura 62) de nuevo el cien por cien responde que cree que la música y las artes guardan relación, tanto en el pretest como en el postest.

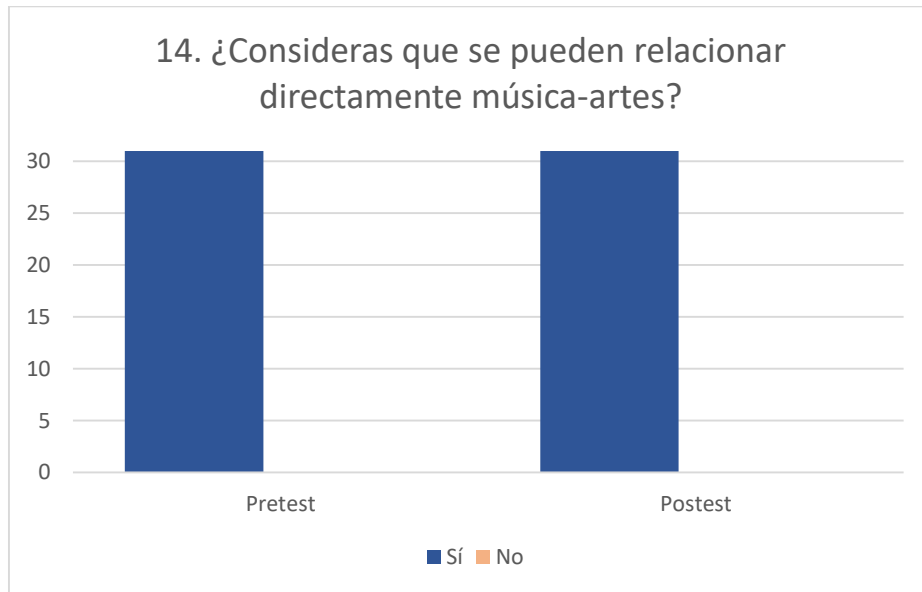
Figura 62

Resultado ítem 13



Nota. Elaboración propia.

En la pregunta catorce “¿Consideras que se pueden relacionar directamente música-artes?” (figura 63) se obtienen los mismos resultados que la pregunta anterior tanto en el pretest como en el postest: el cien por cien.

Figura 63*Resultado ítem14**Nota.* Elaboración propia.

En definitiva, con las preguntas 12, 13 y 14 se ha pretendido dejar latente que aunque no se haya trabajado con anterioridad los aspectos esenciales de la presente propuesta didáctica, el alumnado considera que la música y las artes se pueden relacionar y que además éstas producen sentimientos y/o emociones.

En este bloque, además, se han realizado cuatro cuestiones más reflexivas para describir posibles situaciones:

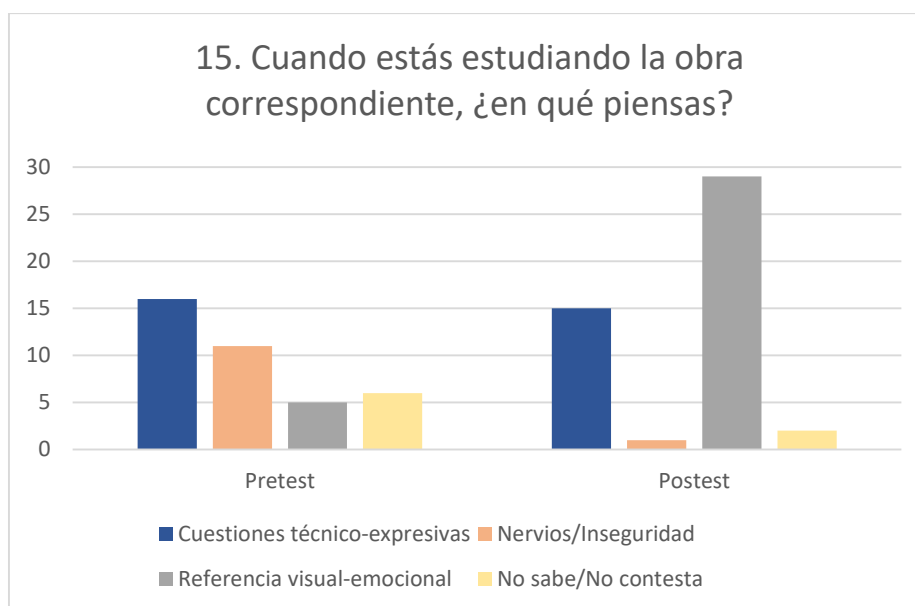
Por ejemplo, en la pregunta quince “*Cuando estás estudiando las canciones correspondientes, ¿en qué sueles pensar?*” (figura 64) las respuestas han sido muy variadas y de opción múltiple como se puede apreciar en las gráficas correspondientes. Lo más destacable sería que en el pretest piensan en las cuestiones técnicas y expresivas un 51,6% (16 alumnos/as), un 35% (11 alumnos/as) piensa en nervios e inseguridad, un 16% (5 alumnos/as) piensan en referencias visuales y/o emocionales y también es destacable que casi el 20% no sabe/no contesta. Pero lo más destacable del posttest es que, tras la propuesta didáctica planteada, solamente un/a alumno/a piensa en nervios e inseguridad, casi el cien por cien, concretamente un 93,5% (29 alumnos/as) piensan en referencias visuales y/o emocionales, casi el 50% en cuestiones técnico-expresivas y en

este apartado, sólo 2 alumnos/as no saben/no contestan.

Por ende, se observa que, gracias a la propuesta trabajada, la parte artística y emocional adquiere más relevancia en la mentalidad del alumnado en el momento del estudio dejando atrás las preocupaciones que suelen tener los músicos respecto a los nervios e inseguridades.

Figura 64

Resultado ítem 15



Nota. Elaboración propia.

Al igual que ha ocurrido en los resultados de las enseñanzas elementales (apartado 4.2.3), las descripciones siguen la línea anterior: pensamientos más musicales e incluso más preocupantes y negativos en el pretest y en el posttest relacionadas las respuestas con la propuesta didáctica. Diversos ejemplos: en el pretest, del Conservatorio profesional de Alicante el alumno 3 “*Pienso en que me salgan bien las notas y en que me salga good*” y otra respuesta curiosa del alumno 5, que a pesar de que en el pretest no se había desarrollado la parte práctica, dice que piensa: “*En comida, el mar y la música. Es que depende de la obra*”. En cuanto al alumnado de la escuela de música de Villajoyosa, el alumno 3 piensa en conceptos musicales “*Suelo pensar en cómo es el ritmo, cómo va la armadura*” y además añade aspectos emocionales sin haber planteado la propuesta: “*y si es alegre, triste, etc.*” incluso el alumno 4 dice que: “*No pienso en nada*”. Del Conservatorio de El Ejido, el alumno 2 “*En tener claras la parte técnica y*

expresiva”, la alumna 3, que también responde en la línea de la investigación sin haber planteado la propuesta: “*En sensaciones o imágenes*”, el alumno 4 “*En intentar hacerlo lo mejor posible*”, el alumno 5 en conceptos musicales “*Prestar atención a mis puntos débiles e intentar mejorarlos. Estudiar bien la técnica para poder empezar a expresar*” y por último, el alumnado del Conservatorio de San Vicente del Raspeig especifica lo siguiente. El alumno 2 “*En la obra y en no fallar notas*”, la alumna 5 “*En hacerlo lo mejor posible*”, el alumno 7 “*En tocarla bien y no equivocarme*” y la alumna 14 también cuestiones musicales “*Notas, tiempo, dinámicas*” y matiza “*y en las cosas que me dice el profesor que debo mejorar*”. En el postest, respuestas más motivadoras como las del Conservatorio profesional de Alicante donde la alumna 1 responde “*En los sentimientos que quiero transmitir*”, el alumno 2 “*Primero en la parte técnica y una vez sale hago la parte de los sentimientos*” y otra respuesta del alumno 5, “*Al principio con los matices y la articulación y las notas. Pero después pienso un poco en la imagen*”. En cuanto al alumnado de la escuela de música de Villajoyosa, el alumno 1 “*En las emociones que hay que transmitir*”, el alumno 4 “*Lo que trabajamos en clase*” y la alumna 5 “*En transmitir los sentimientos y emociones*”. Del Conservatorio de El Ejido, la alumna 3 “*Además de aspectos técnicos intento relacionarlo con algún contexto para meterme mejor en el estilo*”. De este centro, el alumno 2 es el único que no responde en el sentido de la hipótesis planteada puesto que dice: “*En que quiero entrar al Superior*”. Y por último, el alumnado del Conservatorio de San Vicente del Raspeig especifica lo siguiente: la alumna 1 “*Pienso en el sentimiento que expresa la obra, por ejemplo en la que estoy trabajando (...)*”, la alumna 5 “*En las notas, matices... en como transmitir y que quiero transmitir*”, la alumna 6 “*En expresar, en tocar bien*” e incluso añade “*y en disfrutar mientras toco*”, la alumna 11 y la alumna 14 “*Pues esta vez he pensado en una pareja de bailarines bailando.*”

Por ende, la misma dirección positiva, entre el pretest y postest, de las respuestas de los/as participantes de la pregunta 15 en el apartado anterior, se confirma en este apartado.

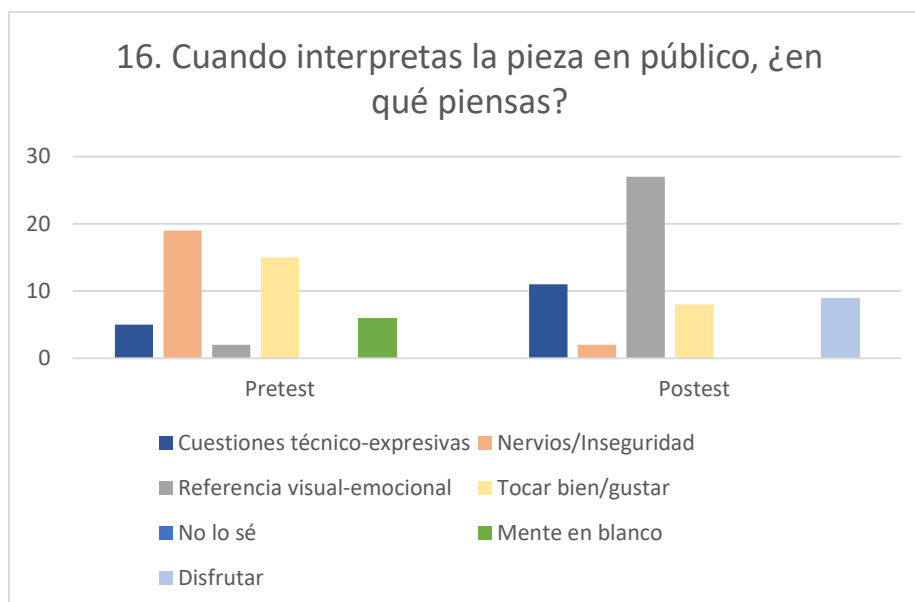
La pregunta dieciséis “*Cuando interpretas la pieza en público, ¿en qué piensas?*” (figura 65) de nuevo las contestaciones han sido múltiples y variadas destacando principalmente la evolución positiva de las respuestas en el postest. En el pretest más de un 60%, concretamente un 61,2% (19 alumnos/as) piensa en nervios e inseguridad,

seguido de casi un 50% (48,3%, 15 alumnos/as) que piensa en tocar bien o gustar al público, un 19,3% (6 alumnos/as) no piensa en nada, se deja llevar o incluso deja la mente en blanco, un 16,1% piensa en cuestiones técnico-expresivas, y por debajo del 10% se encuentra el tener alguna referencia visual-emocional (6,4%) y un 3,2% (1 alumno/a) que no sabe en qué piensa. En el postest lo más destacable, que únicamente un 6,4% (2 alumnos/as) piensa en nervios e inseguridad, casi un 90%, específicamente un 87,1% (27 alumnos/as) piensa en referencias visuales y/o emocionales, un 35% (11 alumnos/as) piensa en cuestiones técnico-expresivas, casi un 26% (8 alumnos/as) piensa en tocar bien y gustar y aparece que un 29% (9 alumnos/as) piensa en disfrutar. Además, 1 alumno/a no responde.

Este es uno de los resultados más importantes de la tesis doctoral, ya que, con las limitaciones correspondientes de participantes y contexto, se puede evidenciar como el hecho de aprender a tocar el saxofón a través de las artes y las emociones consiguen mejorar las interpretaciones de los estudiantes. Sienten menos nervios e inseguridad y los aspectos técnicos pasan a un segundo plano por detrás de las ganas de transmitir sentimientos a través de la música.

Figura 65

Resultado ítem 16



Nota. Elaboración propia.

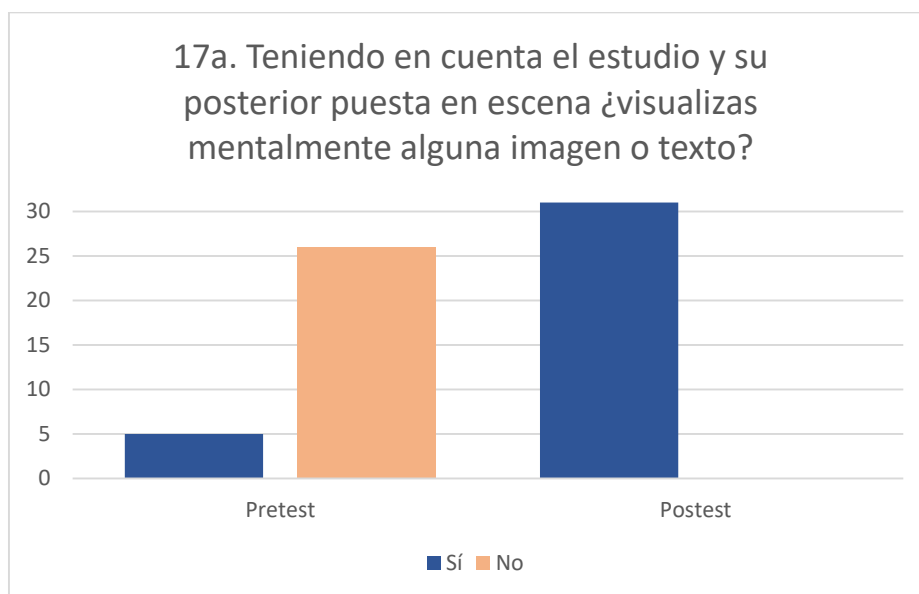
De nuevo las descripciones de esta pregunta, siguen lo anteriormente mencionado. En el pretest, el alumnado del Conservatorio de Alicante responde: la alumna 1 *“Hay momentos en los que me pongo nerviosa porque pienso en “y si me equivoco qué pensarán y todas esas cosas; pero en otros momentos, me evado del mundo”*, el alumno 3 *“En que me tiene que salir”* y otra respuesta curiosa del alumno 5, que a pesar de que en el pretest no se había desarrollado la parte práctica, dice: *“En el público y en comida”* como ya ha descrito anteriormente. En cuanto al alumnado de la escuela de música de Villajoyosa, el alumno 1 *“Estoy tan nervioso que no sé en qué pienso”*, la alumna 2 *“En que no me ponga nerviosa y salga bien”*. Del Conservatorio de El Ejido, el alumno 2 *“En Realizar la mejor interpretación posible”*, el alumno 5 en conceptos musicales *“Durante la interpretación me concentro en hacerlo lo mejor que puedo y antes de salir intento no pensar para no ponerme nervioso”*. Y por último, el alumnado del Conservatorio de San Vicente del Raspeig especifica lo siguiente. El alumno 2 *“En no equivocarme y en ser más expresivo de lo normal”*, la alumna 9 de nuevo piensa en conceptos musicales y además especifica *“Intento estar concentrada para no equivocarme”*, el alumno 10 responde brevemente *“En nada”*, la alumna 11 *“En no equivocarme ni que me pite. En dar lo mejor de mí”* y la alumna 14 también cuestiones musicales *“En que me salga todo lo mejor que puedo”*. Y en el postest, misma dirección positiva de las respuestas: el alumnado del Conservatorio de Alicante responde: la alumna 1 *“En los sentimientos y emociones que pretendo transmitir”*, el alumno 4 *“En interpretar tal y como la he estudiado y hacerlo con gusto”*. En cuanto al alumnado de la escuela de música de Villajoyosa, el alumno 3 piensa *“Que me va a salir bien porque pienso en las imágenes trabajadas”* y la alumna 5 *“En lo que pienso cuando estudio y en intentar hacer que el público disfrute con mi interpretación”*. Del Conservatorio de El Ejido, el alumno 6 *“En los sentimientos”*. Y, por último, el alumnado del Conservatorio de San Vicente del Raspeig especifica lo siguiente. La alumna 1 *“Pienso en que me salga bien, pero, sobre todo, en el sentimiento”*, el alumno 2 *“En disfrutar y expresar. Mientras toco, imagino”*, la alumna 4 *“Tras hacer una audición, me he dado cuenta que he visualizado la pintura que tenía en mente: El Rey Sol”*, la alumna 5 *“En este método, para centrarme en artes y emociones y disfrutar”*, la alumna 11 *“Sobre todo en transmitir las emociones que hay en la obra”*. Es importante remarcar que, aunque la mayoría de respuestas son positivas en el postest, algunas siguen relevando la preocupación por el estar tranquilos/as, para que salga lo mejor posible, etc. pero sin dejar latente por escrito los elementos de la propuesta. Aun

así, se puede plantear que, si siguen trabajando de esta manera, conseguirán concentrar su mente en estos aspectos tan motivadores. Un ejemplo de esto sería la respuesta de la alumna 14 de este último centro, que dice: “*En no ponerme nerviosa y que me salga lo mejor que pueda gracias a pensar en el arte, en los bailarines*”.

Por lo que respecta a la pregunta diecisiete, de nuevo en dos partes. La 17 a) “*Teniendo en cuenta el estudio y su posterior puesta en escena ¿visualizas mentalmente alguna imagen o texto?*” (figura 66) en el pretest el 16% (5 alumnos/as) responde que sí frente al 84% (26 alumnos/as) que responde que no visualiza ninguna imagen o texto en la supuesta puesta en escena. Pero como se puede observar en el postest, tras haber realizado la presente propuesta didáctica de relacionar música con diferentes artes, el cien por cien responde afirmativamente a esta cuestión. Por tanto, se confirman los resultados positivos de este objetivo de la propuesta ya que, precisamente uno de los trabajos específicos del trabajo en el aula era el de proyectar obras de arte, recursos audiovisuales e incluso textos que pudieran ayudar al desarrollo emocional de los discentes mientras interpretan las piezas musicales.

Figura 66

Resultado ítem 17a



Nota. Elaboración propia.

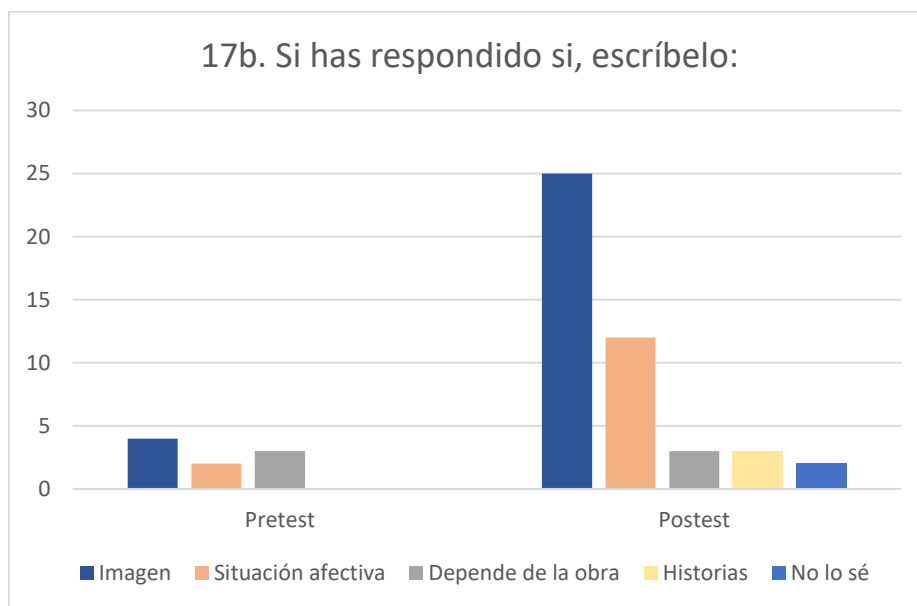
Al haber respondido que sí un 16% en el pretest, responden a la pregunta 17 b) “*Si has respondido si, escríbelo*” (figura 67) de manera múltiple y variada: el 80% (4 alumnos/as) responde en imagen, el 60% (3 alumnos/as) dice que depende de la obra y

el 40% (2 alumnos/as) en situación afectiva. Respecto al posttest, como ha respondido anteriormente el cien por cien, de nuevo se matizan respuestas múltiples entre las que destacan: el 80% (25 alumnos/as) en imágenes, casi el 40% (12 alumnos/as) en situaciones afectivas y por debajo del 10% las opciones de que depende de la obra, en historias e incluso 2 alumnos/as no lo saben.

Una vez se observa que tras la propuesta didáctica queda constancia de que el alumnado incluye una mentalidad más creativa a la hora de interpretar.

Figura 67

Resultado ítem 17b

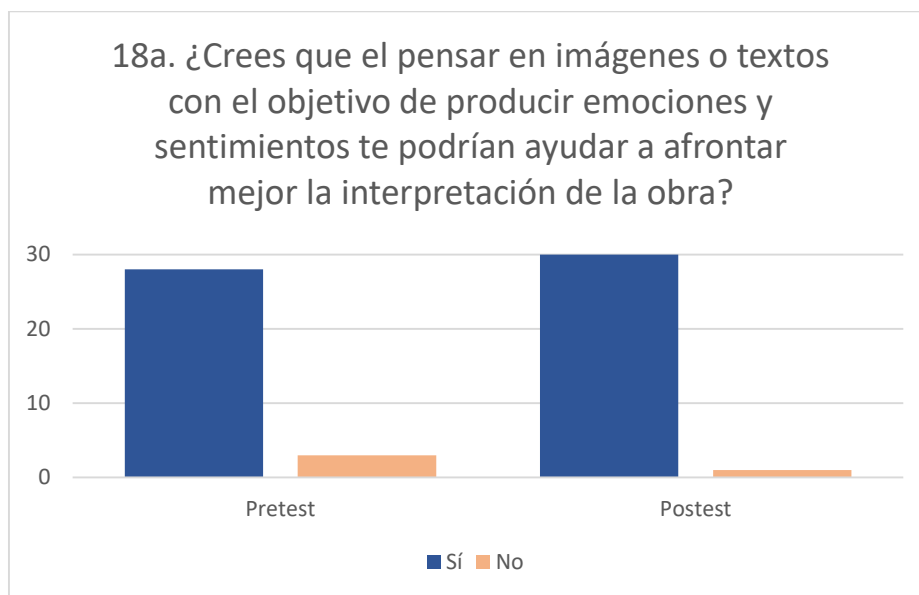


Nota. Elaboración propia.

La correspondiente pregunta 18a) “¿Crees que el pensar en imágenes o textos con el objetivo de producir emociones y sentimientos te podrían ayudar a afrontar mejor la interpretación de la obra?” (figura 68) en el pretest, el 90% (28 alumnos/as) piensan que sí frente al 10% que piensa que no. Sin embargo, se observa que, tras desarrollar este apartado de la propuesta, en el posttest casi el cien por cien, el 96,7% (30 alumnos/as) piensan que este planteamiento de relacionar la interpretación de la obra con imágenes, textos y emociones o sentimientos, puede mejorar su forma de tocar.

Figura 68

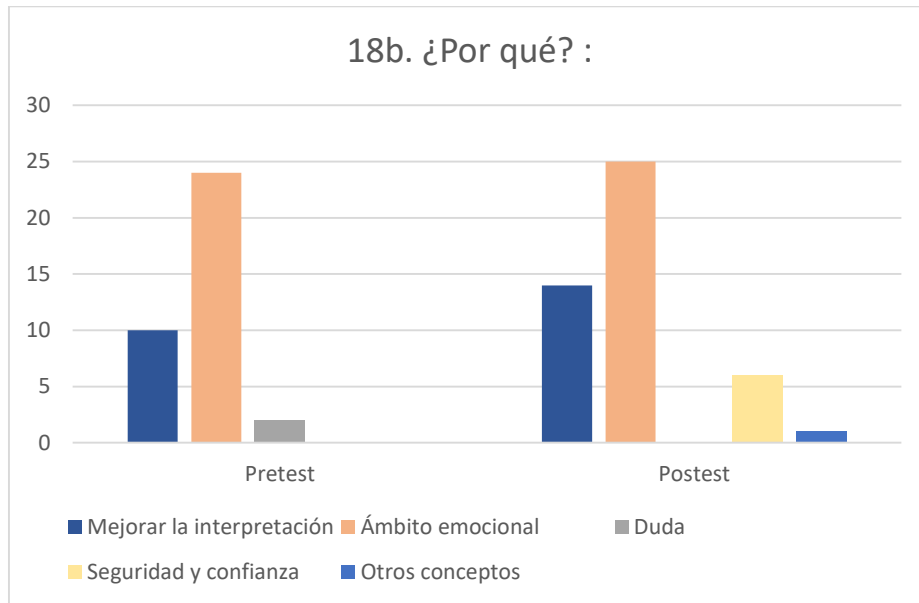
Resultado ítem 18a



Nota. Elaboración propia.

Y en la 18b) “¿Por qué?” (figura 69) en el pretest ejemplifican que puede ser mejor su forma de tocar porque un poco más del 75% (77,4%, 24 alumnos/as) piensa que lo podrá relacionar con el ámbito emocional, un poco más del 30% (10 alumnos/as) porque mejorará su interpretación y 2 alumnos/as dudan de este objetivo de la propuesta. En el posttest, tras haber realizado la práctica correspondiente, aparecen más opciones múltiples y variadas: entre las que destaca de nuevo la relación con el ámbito emocional que ha respondido el 80% (25 alumnos/as), porque ha mejorado su interpretación según el 45% (14 alumnos/as), aparece casi un 20% (6 alumnos/as) que piensan que ha mejorado su seguridad y confianza.

Es decir, que lo que suponían en el pretest se ha confirmado tras la correspondiente práctica añadiendo además la seguridad y la confianza a la hora de interpretar la pieza correspondiente.

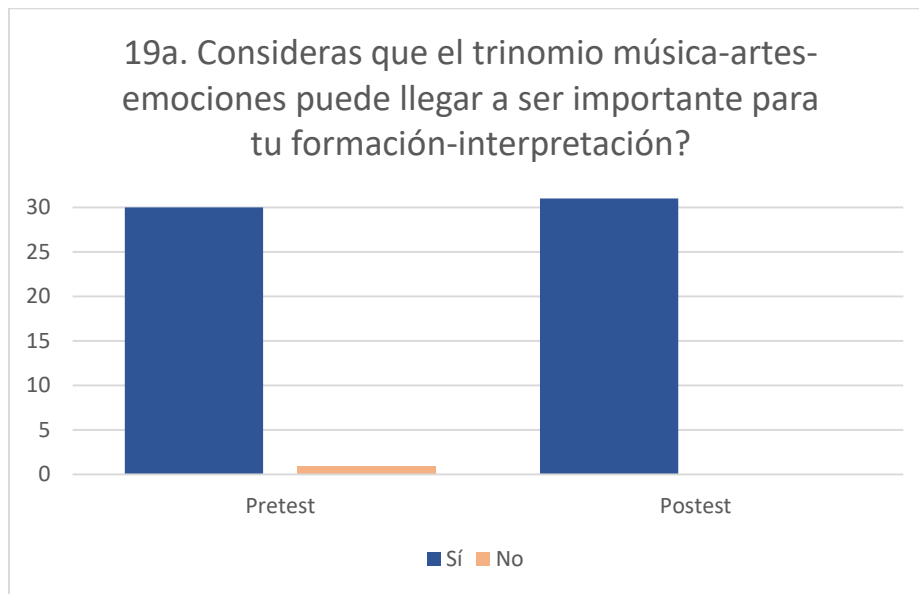
Figura 69*Resultado ítem 18b*

Nota. Elaboración propia.

La última pregunta de este bloque, número diecinueve, “¿Consideras que el trinomio música-artes-emociones puede llegar a ser importante para tu formación-interpretación?” (figura 70) en el pretest tan solo un/a encuestado/a responde que no y el resto, un 96,7% piensa que sí puede ser importante para su formación e interpretación la aplicación y desarrollo del trinomio música-artes-emociones. Por lo que respecta al posttest, como se puede observar, el cien por cien ha confirmado que relacionar el trinomio puede ser importante para su formación e interpretación.

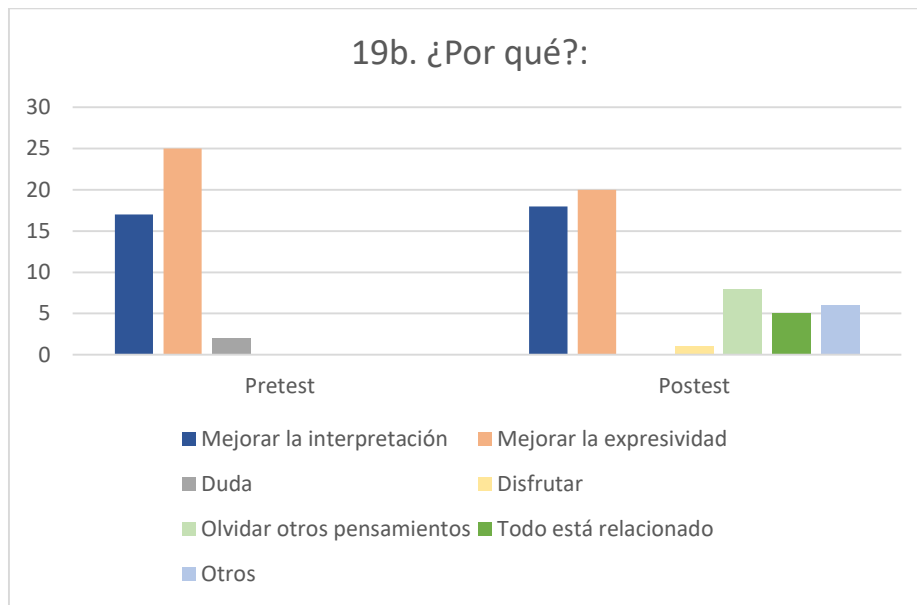
Figura 70

Resultado ítem 19a



Nota. Elaboración propia.

En las respuestas de la pregunta 19b) *¿Por qué?* (figura 71) de nuevo, opciones múltiples, en el pretest porque piensan que mejorará la interpretación casi un 55% (17 alumnos/as) y la expresividad el 80% (25 alumnos/as) aunque también 2 alumnos/as dudan de que el trinomio sea importante para su formación-interpretación. Por ende, en el posttest de nuevo los motivos diversos y múltiples coinciden, tras realizar este apartado, además de aparecer otros nuevos. Una vez más porque consideran que ha mejorado su interpretación y su expresividad y además añaden porque han podido olvidar otros pensamientos (25%, 8 alumnos/as), porque piensa el 16% (5 alumnos/as) que todo está relacionado.

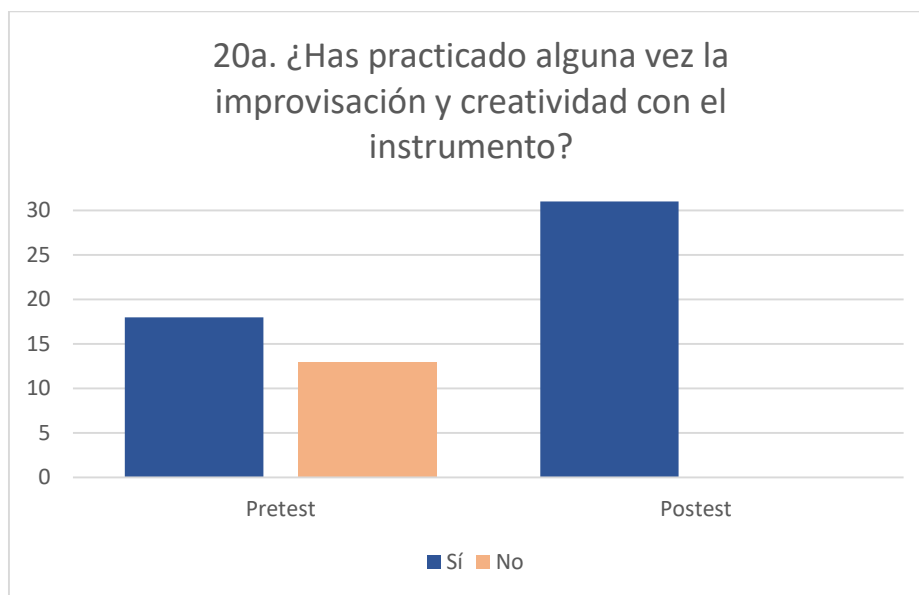
Figura 71*Resultado ítem 19b**Nota.* Elaboración propia.**BLOQUE 3: IMPROVISACIÓN**

Ahora, se ejemplificarán las preguntas relacionadas con este tercer bloque:

En relación a la pregunta número veinte, dividida en dos partes: 20a) “¿Has practicado alguna vez la improvisación y creatividad con el instrumento?” (figura 72) en el pretest un 58% (18 alumnos/as) ha respondido que sí frente a un 42% (13 alumnos/as) que ha respondido que no. En cambio, tras la propuesta desarrollada que incluye este apartado, el cien por cien ha respondido que sí ha practicado la improvisación y la creatividad, hecho que concuerda con la propia propuesta didáctica donde, específicamente, se trabaja la improvisación musical.

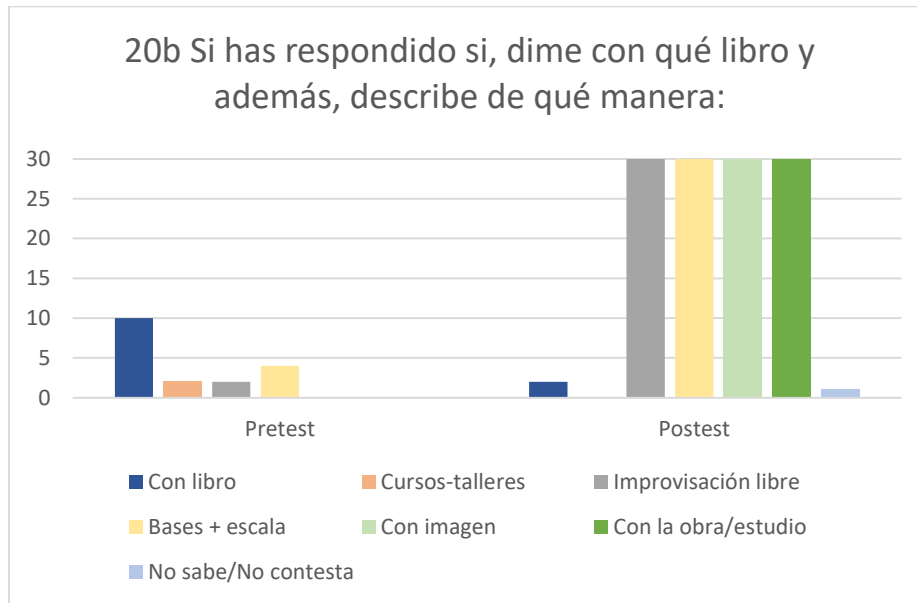
Figura 72

Resultado ítem 20a



Nota. Elaboración propia.

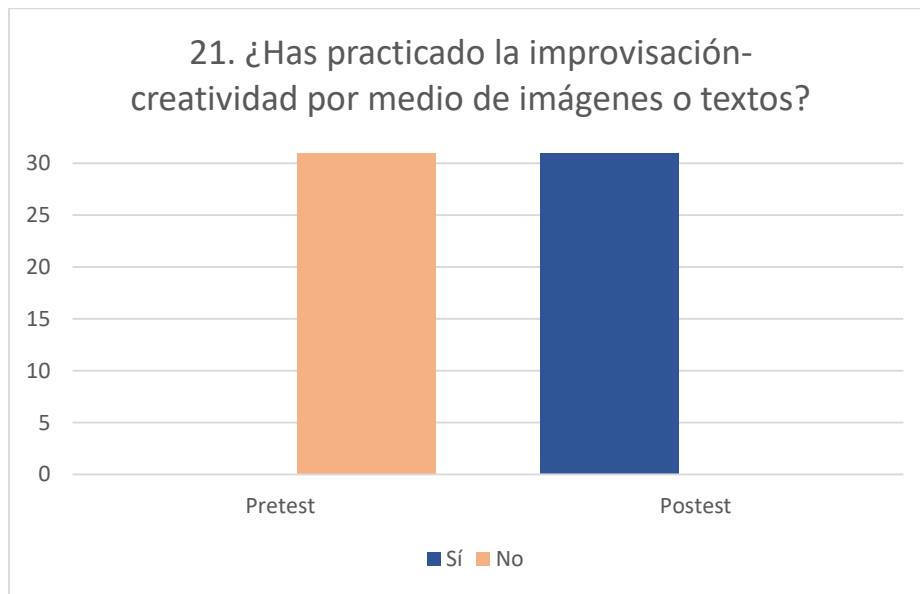
En la pregunta 20b): “Si has respondido si, dime con qué libro y además, describe de qué manera” (figura 73), en el pretest, de los 18 alumnos/as (58%) que ha respondido que sí en la pregunta anterior, las respuestas múltiples han sido las siguientes: el 55% (10 alumnos/as) con libro, un 11% (2 alumnos/as) en cursos, talleres y a través de la improvisación libre y el 22% (4 alumnos/as) con bases más escalas. Por otro lado, con la aplicación de la propuesta didáctica, en el posttest, teniendo en cuenta el cien por cien del resultado anterior, las respuestas van más encaminadas a aspectos más creativos tales como la utilización de imágenes en relación con la obra y/o estudio, utilizando la improvisación libre y las bases más escalas (96,7%, 30 alumnos/as), un/a alumno/a no sabe/no contesta y casi un 7% menciona que con libro aunque la presente práctica intentaba “evitar” esta parte tan metódica para poder dar más opciones a las improvisaciones creativas relacionando con otros conceptos, confirmando que así lo ha dejado patente el alumnado en sus respuestas.

Figura 73*Resultado ítem 20b**Nota.* Elaboración propia.

En la pregunta veintiuno “¿Has practicado la improvisación-creatividad por medio de imágenes o textos?” (figura 74) el cien por cien de los participantes del pretest menciona que nunca ha trabajado la improvisación y creatividad por medio de imágenes o textos y en el posttest, el cien por cien responde que sí ha practicado la improvisación de esta manera tras realizar este apartado de la presente propuesta didáctica.

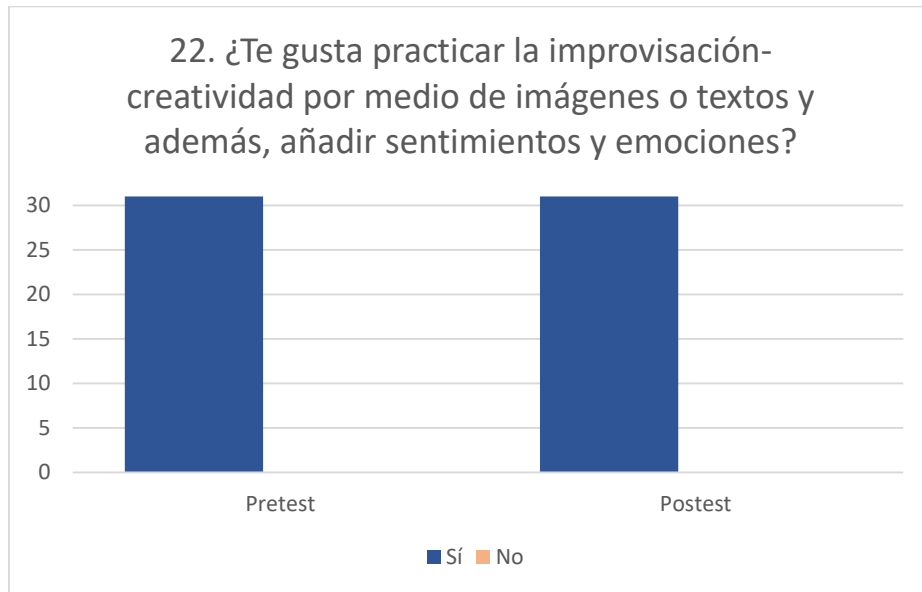
Figura 74

Resultado ítem 21



Nota. Elaboración propia.

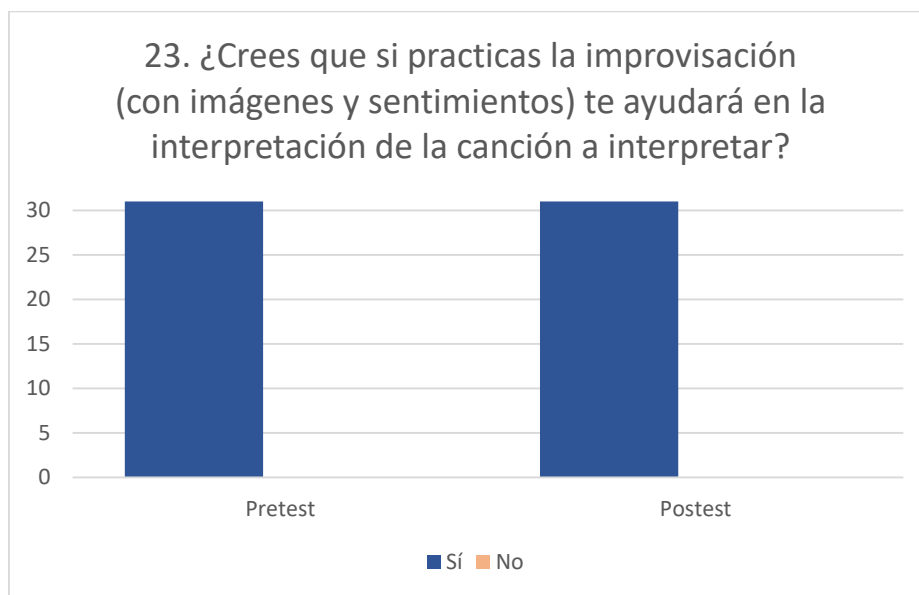
En las preguntas veintidós del pretest “¿Te gustaría practicar la improvisación-creatividad por medio de imágenes o textos y, además, añadir sentimientos y emociones?” y del posttest “¿Te ha gustado practicar la improvisación-creatividad por medio de imágenes o textos y además, añadir sentimientos y emociones?” (figura 75) el cien por cien del alumnado en el pretest quiere participar en el proyecto y el cien por cien, del posttest, ha respondido que le ha gustado participar en el proyecto.

Figura 75*Resultado ítem 22**Nota.* Elaboración propia.

Y, por último, en la cuestión veintitrés del pretest “¿Crees que si practicas la improvisación (con imágenes, textos y sentimientos) te ayudará en la interpretación de la canción a interpretar?” y del posttest “¿Crees que al haber practicado la improvisación (con imágenes y sentimientos) te ha ayudado en la interpretación de la canción a interpretar?” (figura 76) de nuevo el cien por cien del pretest cree que si practica de esta manera le ayudará con la interpretación del repertorio correspondiente y el cien por cien del posttest, cree que al haber practicado la improvisación de esta manera le ha ayudado en la interpretación del repertorio correspondiente.

Figura 76

Resultado ítem 23



Nota. Elaboración propia.

4.2.5. Cuestionario de Enseñanzas Elementales (POSTEST-PERCEPCIONES)

E. ELEMENTALES (POSTEST-PERCEPCIONES) 12 alumnos/as

Una vez analizadas las preguntas y respuestas a nivel comparativo entre pretest y postest, este 2º cuestionario de la 2ª fase denominada “Percepciones”, nos ayudará a averiguar si la propuesta didáctica ha sido positiva, en opinión del propio alumnado participante, para su formación una vez finalizada la experiencia didáctica sobre música, artes y emociones.

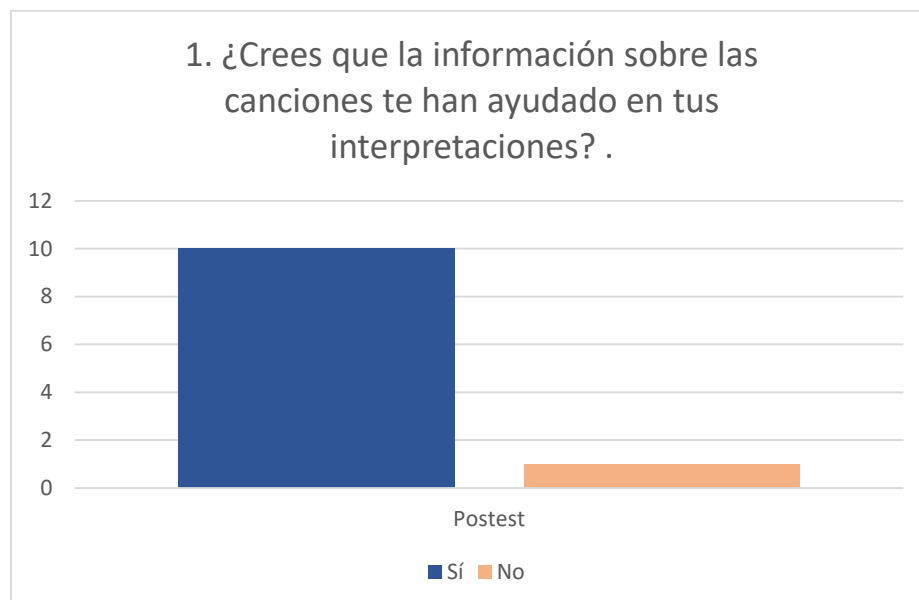
BLOQUE 1: REPERTORIO

En primer lugar, respecto al repertorio que han trabajado en sus sesiones:

A la primera cuestión sobre “¿Crees que la información sobre las canciones te ha ayudado en tus interpretaciones?” (figura 77) el 91,7% restante correspondiente a 11 alumnos/as han contestado afirmativamente y tan sólo un/a participante ha respondido de forma negativa (8,3%).

Figura 77

Resultado ítem 1

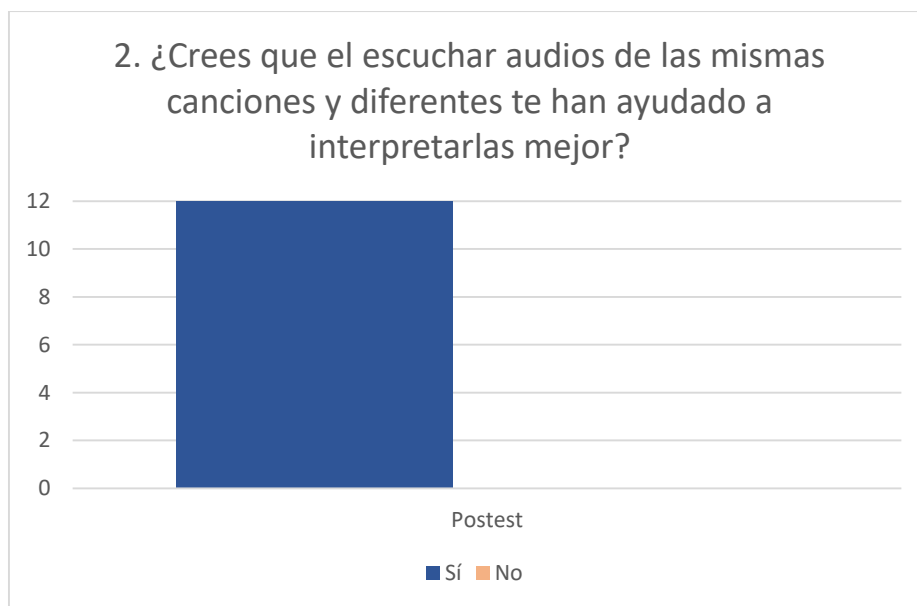


Nota. Elaboración propia.

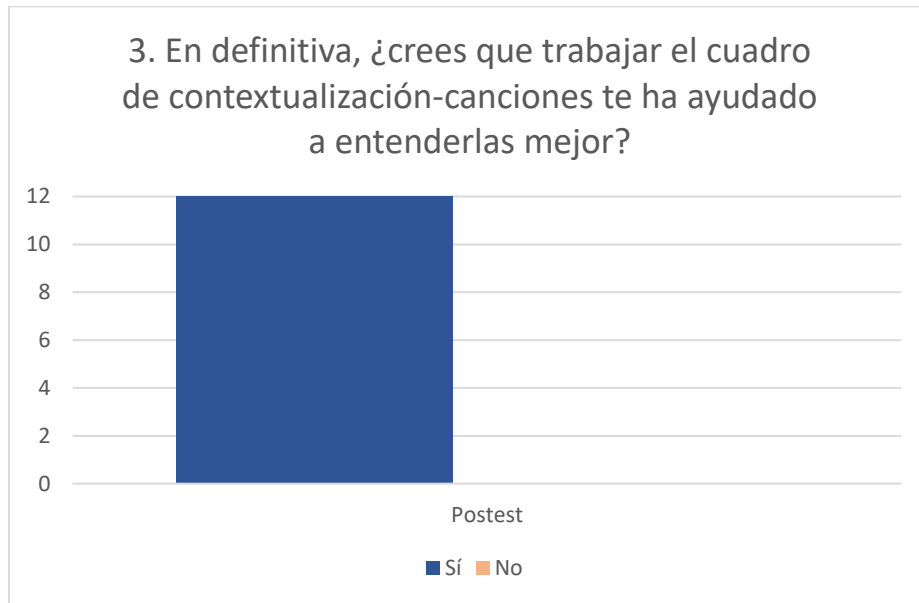
A la segunda pregunta “¿Crees que el escuchar audios de las mismas canciones y diferentes te han ayudado a interpretarlas mejor?” (figura 78) y a la tercera “En definitiva, ¿crees que trabajar el cuadro de contextualización-canciones te ha ayudado a entenderlas mejor?” (figura 79) el cien por cien han respondido que el escuchar música les ha ayudado a interpretar mejor la canción y que el hacer el trabajo del cuadro contextualización-canciones les ha ayudado a entenderlas mejor.

Figura 78

Resultado ítem 2



Nota. Elaboración propia.

Figura 79*Resultado ítem 3*

Nota. Elaboración propia.

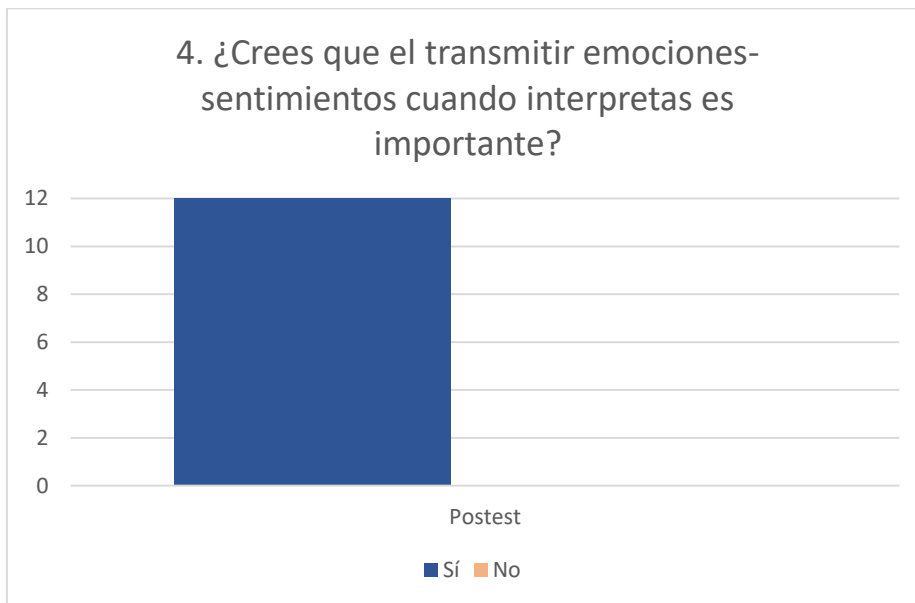
BLOQUE 2: EMOCIONES-ARTES

A continuación, se analizarán las respuestas en relación a la aplicación en el aula de la Inteligencia Emocional y las artes en la formación instrumental.

A la pregunta número cuatro “¿Crees que el transmitir emociones-sentimientos cuando interpretas es importante?” (figura 80) y a la quinta pregunta “¿El escribir las emociones-sentimientos en el cuadro de contextualización te ha ayudado a ser consciente y por tanto, a interpretar mejor las canciones?” (figura 81) de nuevo el cien por cien ha respondido afirmativamente a ambas cuestiones.

Figura 80

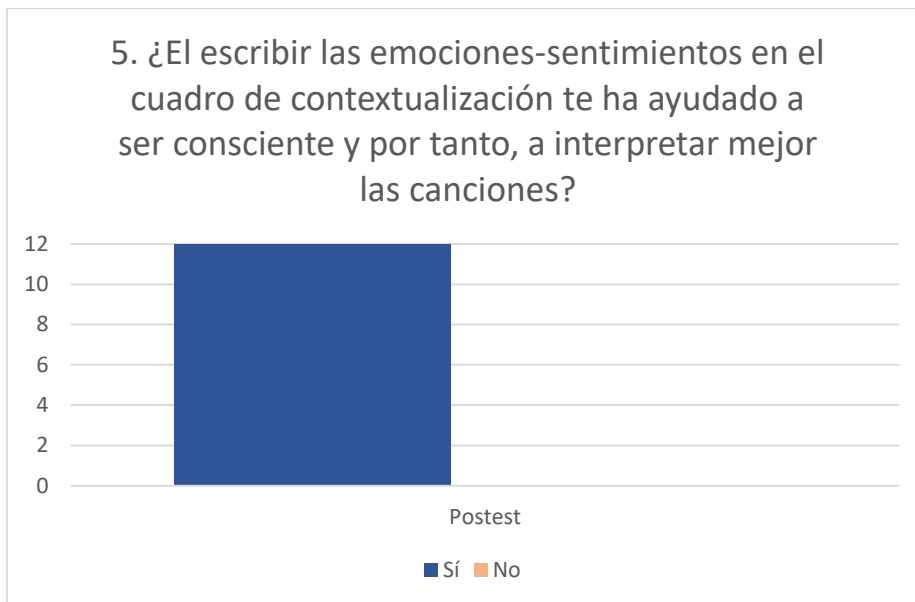
Resultado ítem 4



Nota. Elaboración propia.

Figura 81

Resultado ítem 5

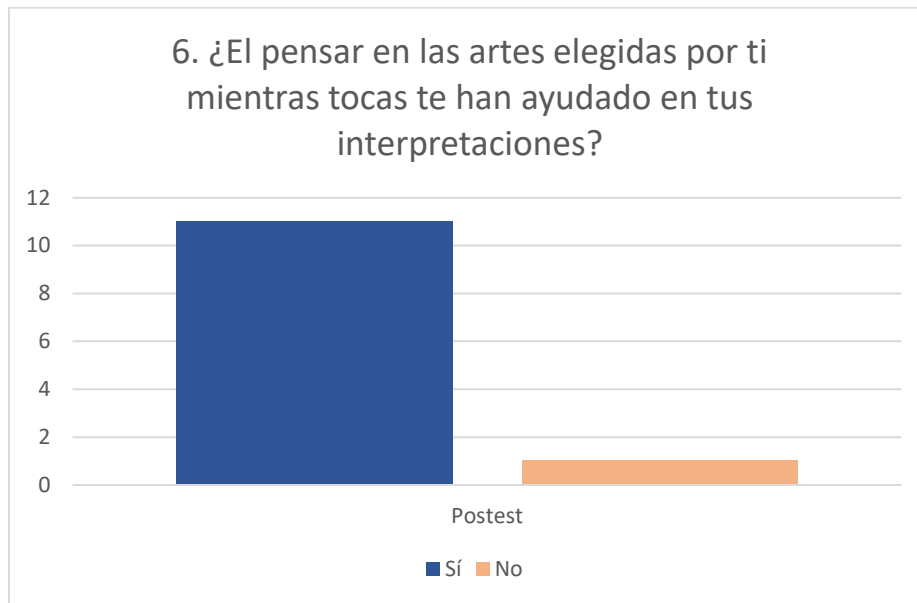


Nota. Elaboración propia.

La cuestión número seis “¿El pensar en las artes elegidas por ti mientras tocas te han ayudado en tus interpretaciones?” (figura 82) el 91,7% (11 alumnos/as) han respondido que sí frente a un 8,3% (1 alumnos/a) que ha respondido que no le ayuda en la interpretación el pensar en las artes.

Figura 82

Resultado ítem 6

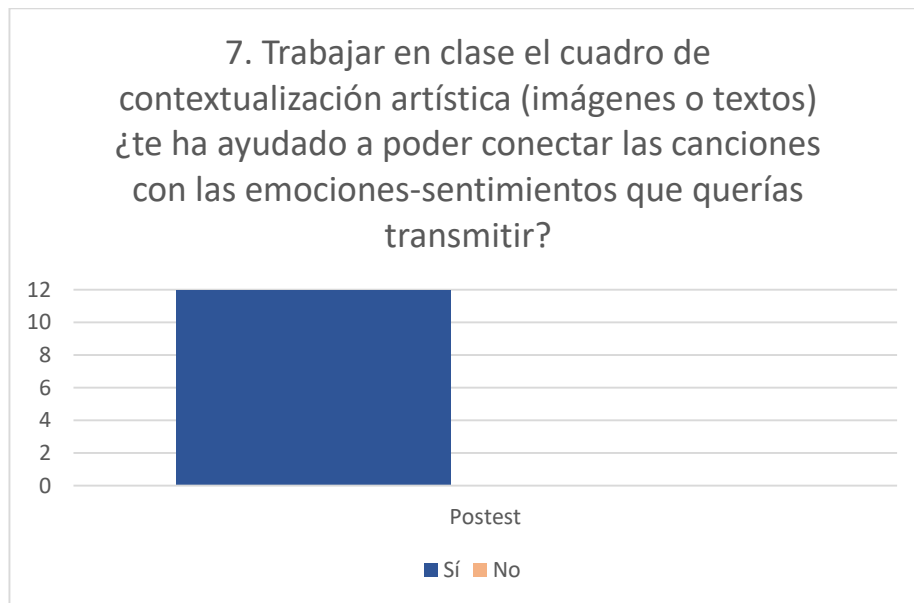


Nota. Elaboración propia.

Sin embargo, en la séptima pregunta sobre la cumplimentación del cuadro de contextualización artística (imágenes o textos), “¿te ha ayudado a poder conectar las canciones con las emociones-sentimientos que querías transmitir?” (figura 83) el cien por cien ha respondido que sí les ha ayudado a conectar con las emociones-sentimientos, tras la elaboración del cuadro de contextualización artística en la cual también se incluyen imágenes y/o textos. Por tanto, se podría deducir que tal vez la respuesta negativa anterior, pudiera ser un error en la comprensión de la pregunta.

Figura 83

Resultado ítem 7

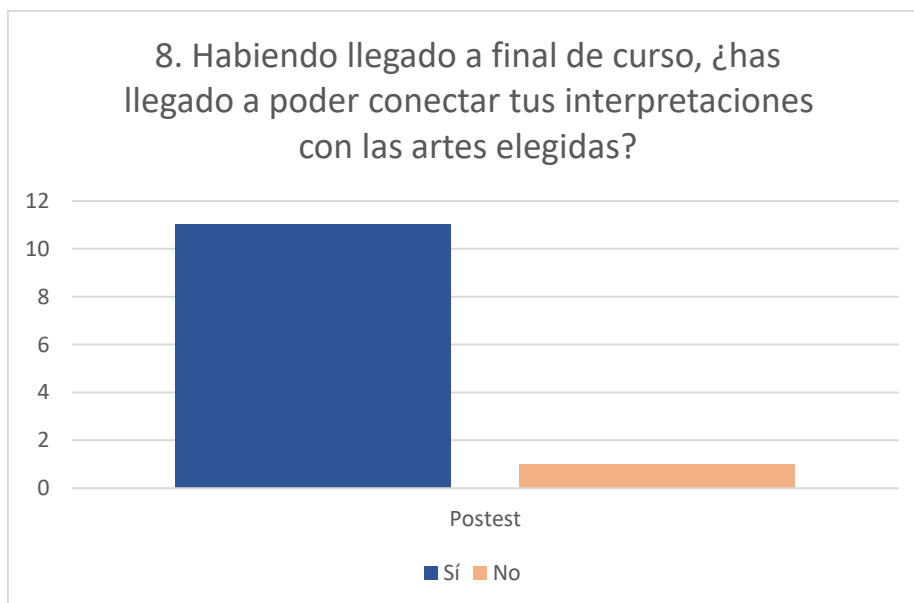


Nota. Elaboración propia.

La cuestión número ocho, “Habiendo llegado a final de curso, ¿has llegado a poder conectar tus interpretaciones con las artes elegidas?” (figura 84) han respondido el 91,7% (11 alumnos/as) que sí frente al 8,3%, un solo participante, que menciona que no ha podido llegar a conectar las interpretaciones con las artes elegidas.

Figura 84

Resultado ítem 8

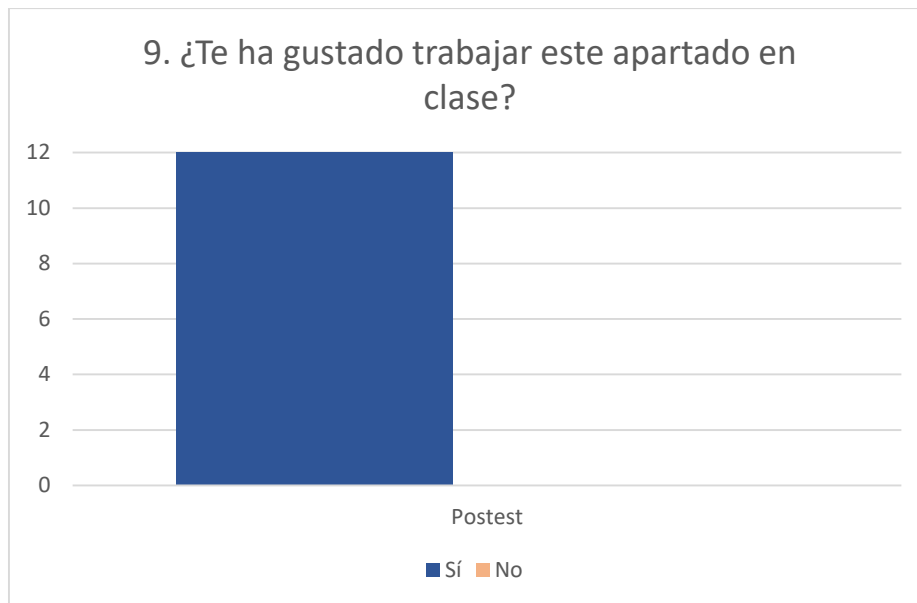


Nota. Elaboración propia.

Y a la pregunta número nueve de este segundo bloque, “¿Te ha gustado trabajar este apartado en clase?” (figura 85) el cien por cien, es decir, todos/as responden que sí les ha gustado trabajar este apartado.

Figura 85

Resultado ítem 9



Nota. Elaboración propia.

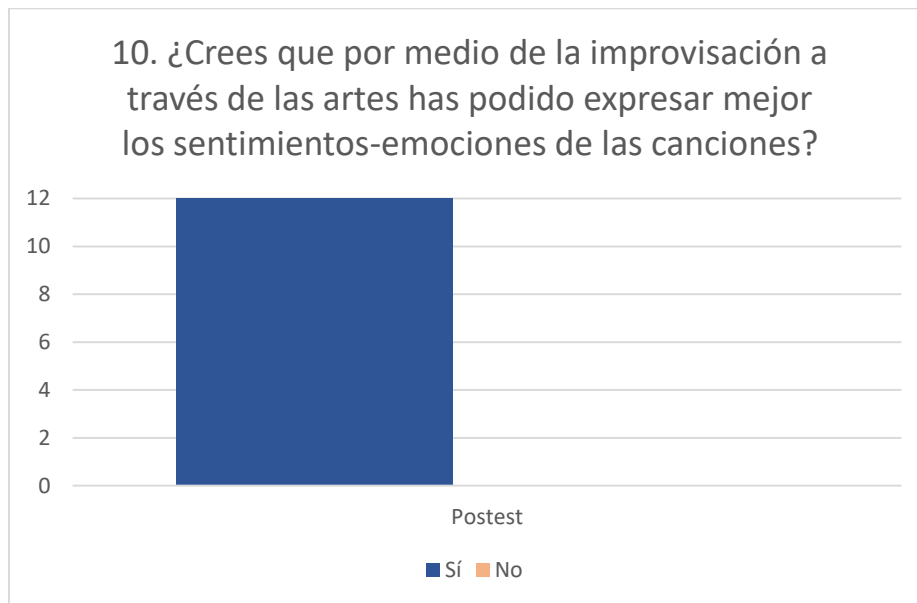
BLOQUE 3: IMPROVISACIÓN

Ahora, se ejemplificarán las preguntas y respuestas para comprender si han podido conectar las improvisaciones con sus emociones-sentimientos y principalmente, para ser conocedores de qué manera prefieren improvisar.

La pregunta número diez dice “¿Crees que por medio de la improvisación a través de las artes has podido expresar mejor los sentimientos-emociones de las canciones?” (figura 86) una vez más el cien por cien ha respondido afirmativamente.

Figura 86

Resultado ítem 10

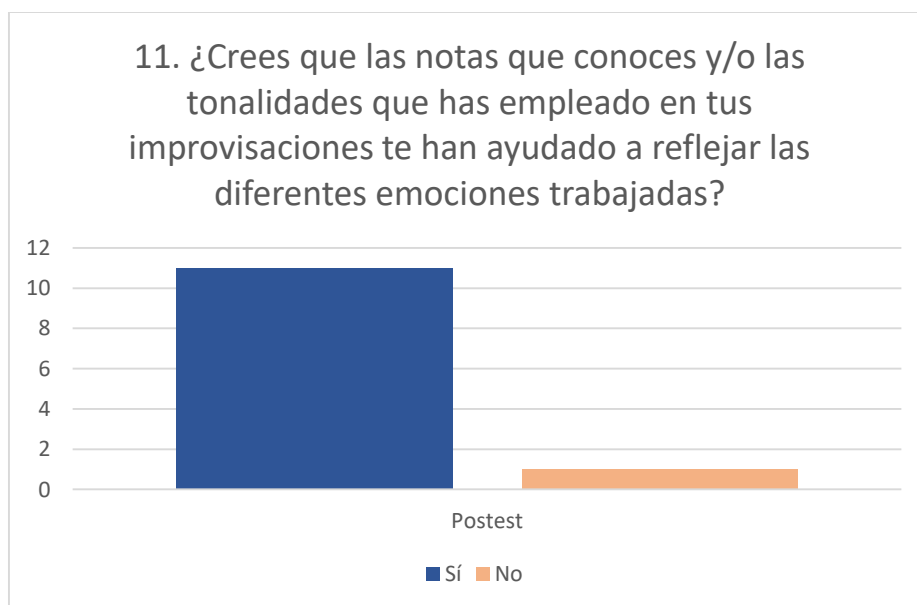


Nota. Elaboración propia.

A la pregunta número once, “¿Crees que las notas que conoces y/o las tonalidades que has empleado en tus improvisaciones te han ayudado a reflejar las diferentes emociones trabajadas?” (figura 87) excepto un/ participante, el restante 91,7% ha respondido que sí.

Figura 87

Resultado ítem 11

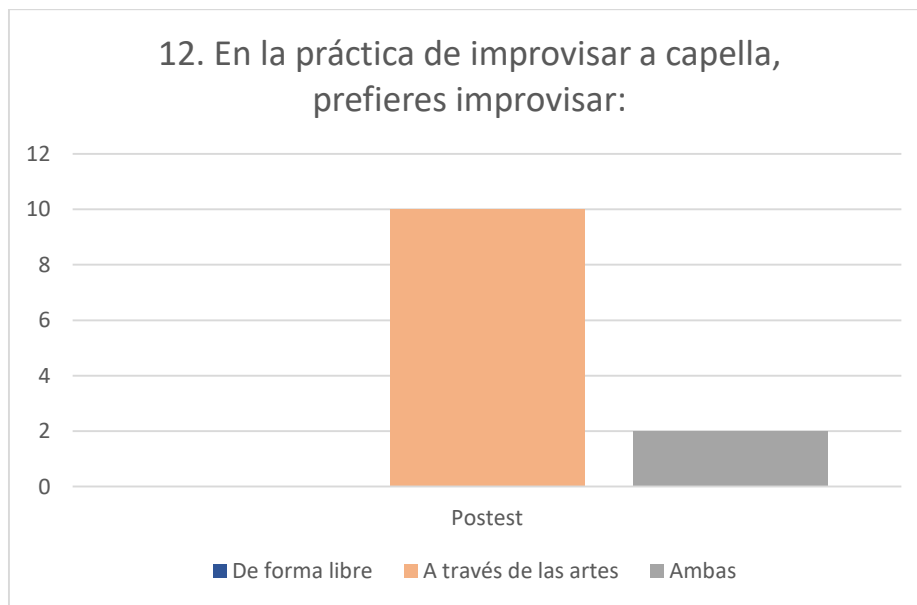


Nota. Elaboración propia.

A la duodécima cuestión, “*En la práctica de improvisar a capella, prefieres improvisar...*” (figura 88) el alumnado ha elegido mayormente a través de las artes (10 alumnos/as, 83,4%) y el 16,6% (2 alumnos/as) elige improvisar de ambas maneras: de forma libre y a través de las artes.

Figura 88

Resultado ítem 12



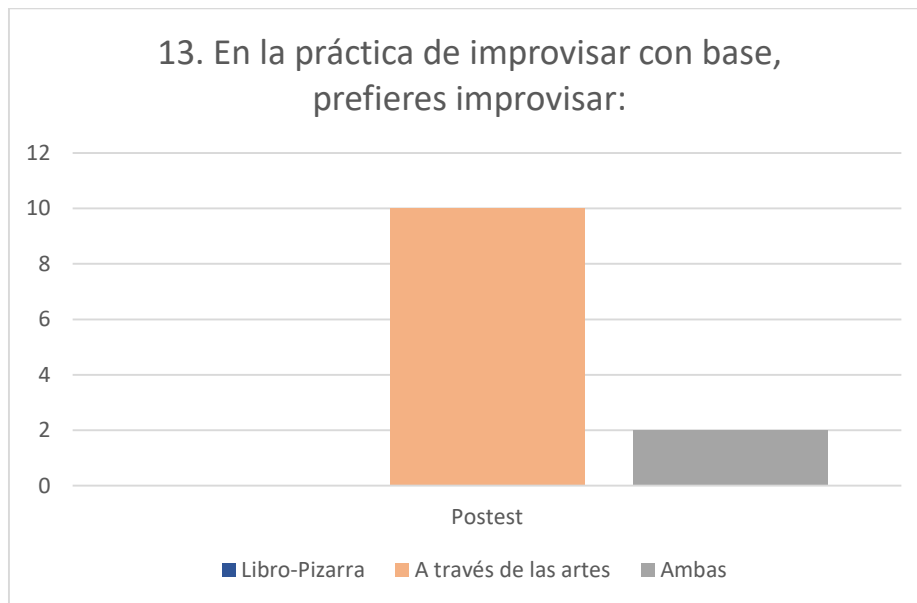
Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la pregunta trece, en el mismo sentido que la anterior, pero en este caso “*En la práctica de improvisar con base, prefieres improvisar...*” (figura 89) de nuevo responden de la misma manera, un 83,4% (10 alumnos/as) a través de las artes y un 16,6% (2 alumnos/as) ambas.

Esto evidencia el éxito e interés generado por la propuesta didáctica ya que, tal y como se comprobó en el análisis de los resultados del pretest, los pocos estudiantes que habían trabajado la improvisación lo habían hecho a través del libro o manual. Una vez realizada la experiencia mediante las artes y las emociones han pasado a preferir este modelo didáctico antes que la rigidez del libro de texto.

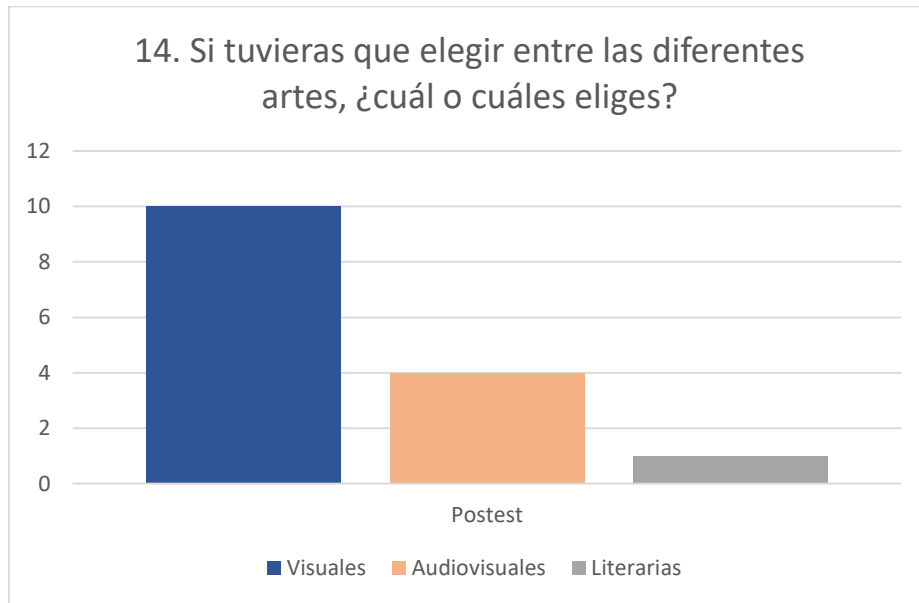
Figura 89

Resultado ítem 13



Nota. Elaboración propia.

Y en la pregunta catorce, “*Si tuvieras que elegir entre las diferentes artes, ¿cuál o cuáles eliges?*” (figura 90) habiendo elegido respuestas múltiples, la opción de artes visuales recibe un 83,3% (10 alumnos), un 33,3% (4 alumnos/as) elige audiovisuales y un 8,3% responde literarias, hecho coherente con el trabajo realizado a lo largo de la propuesta didáctica mediante obras de arte.

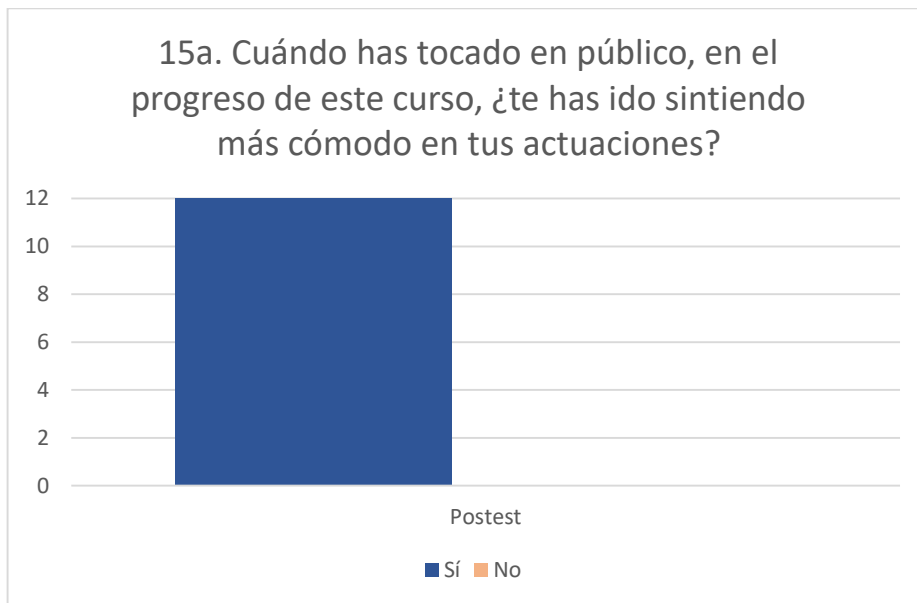
Figura 90*Resultado ítem 14**Nota.* Elaboración propia.**BLOQUE 4: ACTUACIÓN EN PÚBLICO**

Este último bloque, el más importante en la formación de un músico, a través de las respuestas se va a proceder a corroborar la parte relativa a este aspecto tan esencial a través de tres preguntas.

La pregunta quince, dividida en tres cuestiones: la primera “*Cuándo has tocado en público, en el progreso de este curso, ¿te has ido sintiendo más cómodo en tus actuaciones?*” (figura 91) como se puede observar, el cien por cien ha respondido que sí.

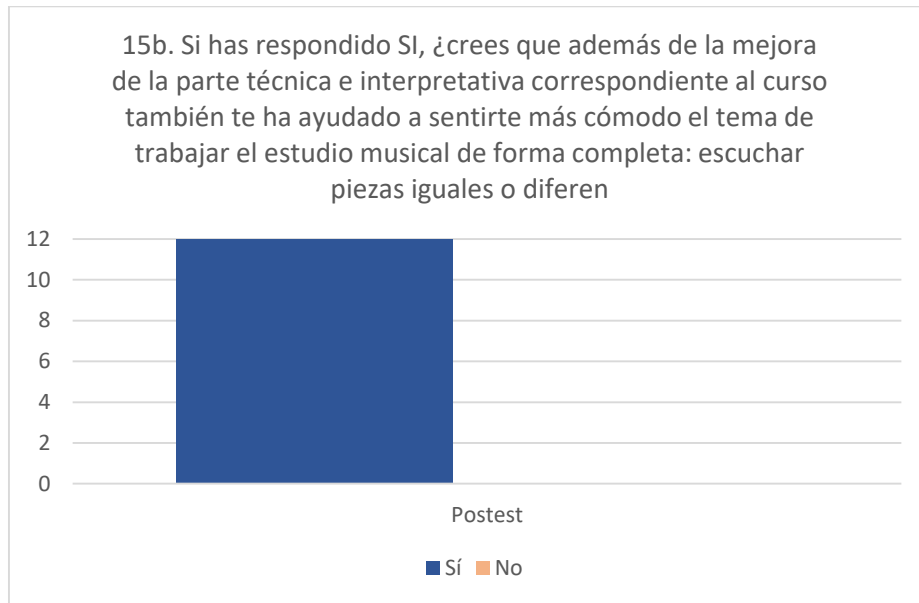
Figura 91

Resultado ítem 15a



Nota. Elaboración propia.

Como han respondido que sí la totalidad de los participantes de Enseñanzas Elementales, responden a la siguiente pregunta “¿Crees que además de la mejora de la parte técnica e interpretativa correspondiente al curso también te ha ayudado a sentirte más cómodo el tema de trabajar el estudio musical de forma completa: escuchar piezas iguales o diferentes, hablar del/ de la compositor/a, hacer los cuadros de contextualización, etc.?” (figura 92) una vez más el cien por cien responde que sí.

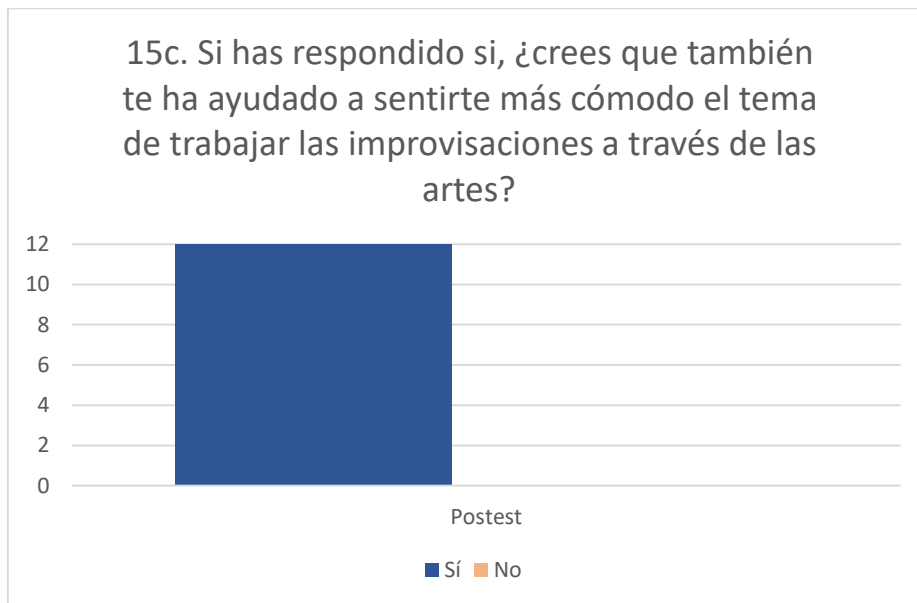
Figura 92*Resultado ítem 15b*

Nota. Elaboración propia.

Y, nuevamente, a la pregunta 15c) “¿Crees que también te ha ayudado a sentirte más cómodo el tema de trabajar las improvisaciones a través de las artes?” (figura 93) responde el cien por cien que se siente más cómodo al trabajar las improvisaciones a través de las artes.

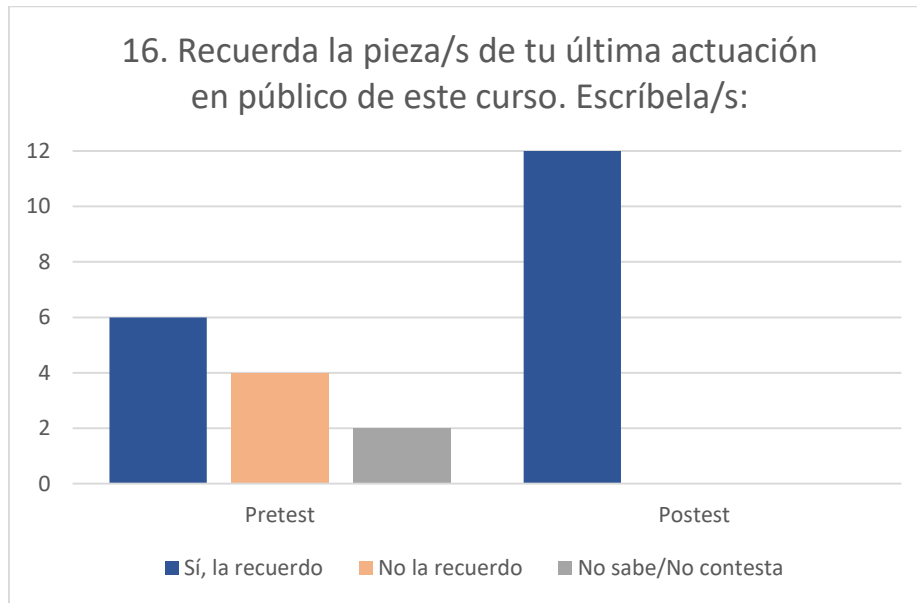
Figura 93

Resultado ítem 15c



Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la cuestión *Recuerda la/s pieza/s de la última actuación en público del último curso* (figura 94) en el pretest, como opciones múltiples el 50% (6 alumnos/as) responden que sí la recuerdan, el 33,3% (4 alumnos/as) no la recuerdan y un 16,6% (2 alumnos/as) no saben/no contestan. Sin embargo, en el posttest los 12 participantes recuerdan la pieza que han interpretado ante el público.

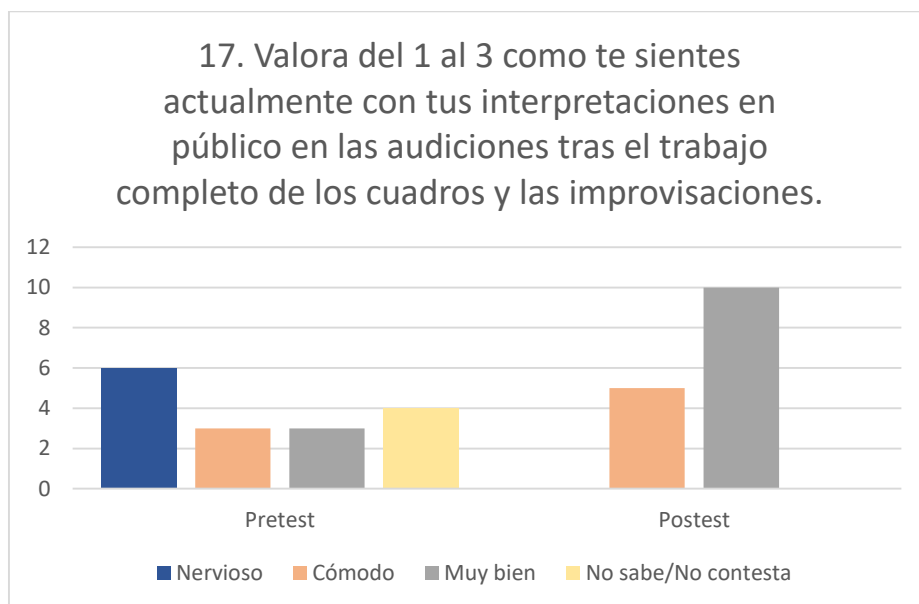
Figura 94*Resultado ítem 16*

Nota. Elaboración propia.

Y para concluir este cuestionario de Enseñanza Elementales, en la cuestión diecisiete “Valora del 1 al 5 como te sientes actualmente con tus interpretaciones en público en las audiciones tras el trabajo completo de los cuadros y las improvisaciones” (figura 95) en el pretest una de las respuestas múltiples con más porcentaje ha sido la opción de nervioso (50%, 6 alumnos/as), el 33,3% (4 alumnos/as) no sabe/no contesta, y el 25% responde que cómodo y otro 25% muy bien. Pero, por otro lado, en el posttest, el dato más llamativo es que tras el trabajo exhaustivo realizado en la propuesta didáctica de los cuadros correspondientes y las improvisaciones, nadie se siente nervioso y, por ende, solo hay dos respuestas múltiples: el 83,3% (10 alumnos/as) responde que muy bien y el 41,6% responde que cómodo.

Figura 95

Resultado ítem 17



Nota. Elaboración propia.

4.2.6. Cuestionario de Enseñanzas Profesionales (POSTEST-PERCEPCIONES)

E. PROFESIONALES (POSTEST-PERCEPCIONES) 31 alumnos/as

De nuevo este segundo cuestionario de la segunda fase denominada “Percepciones”, en este caso aplicado en el alumnado de Enseñanzas Profesionales, nos ayudará a averiguar si la propuesta didáctica ha sido efectiva en la autopercepción del alumnado una vez se ha implementado en el aula.

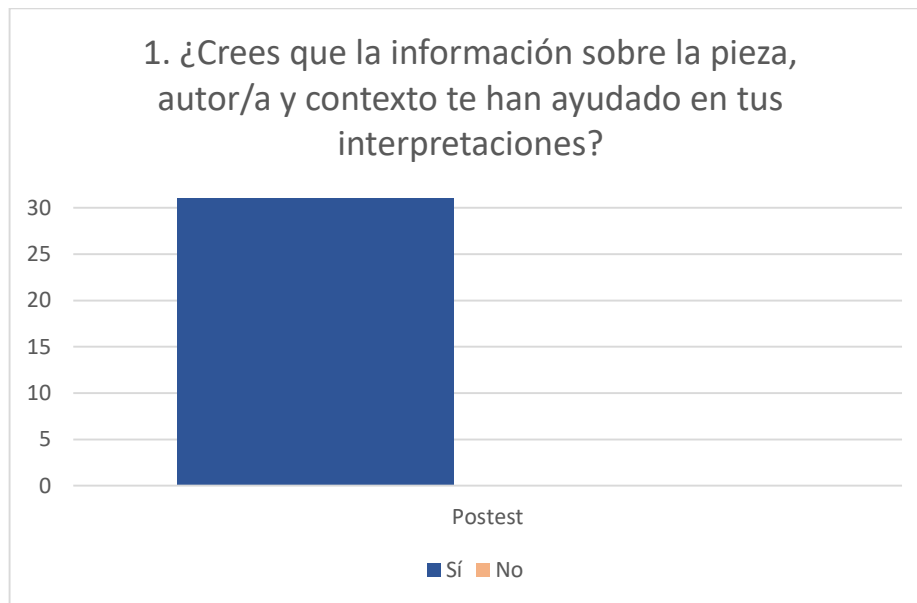
BLOQUE 1: REPERTORIO

En primer lugar, respecto al repertorio que han trabajado en sus sesiones:

A la primera cuestión sobre “¿Crees que la información sobre la pieza, autor/a y contexto te han ayudado en tus interpretaciones?” (figura 96) el cien por cien responden que este trabajo exhaustivo le ha ayudado en sus interpretaciones y en cuanto al por qué, las respuestas son variadas, pero todas en un mismo sentido: “*porque al saber más interpreto mejor*”, “*porque al saber más te ayuda a transmitir lo que el autor quiere*”, “*porque he podido saber más de la obra sobre la época del autor y por qué compone esa obra. Por ejemplo, si está en guerra podré saber por qué es más triste y cosas así*”.

Figura 96

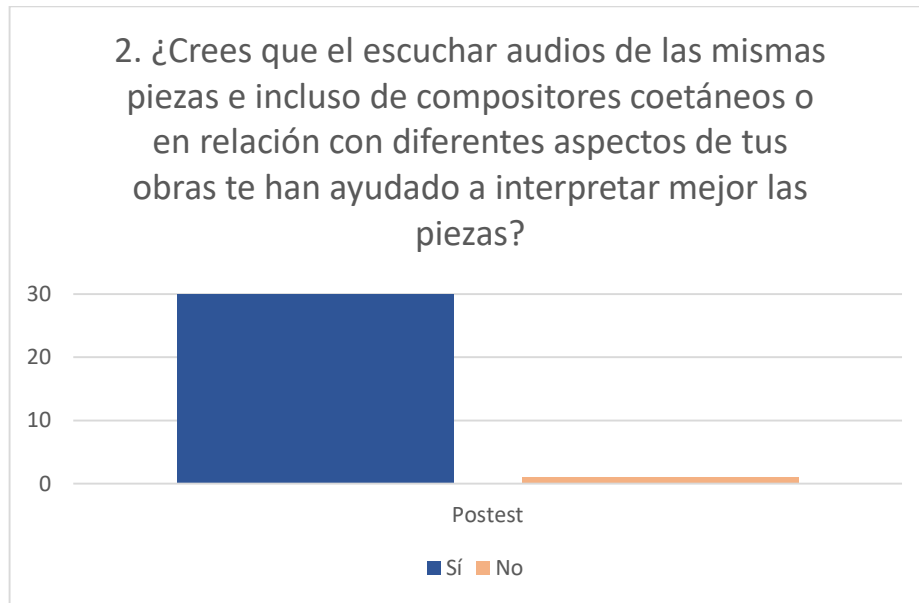
Resultado ítem 1



Nota. Elaboración propia.

A la segunda cuestión “¿Crees que el escuchar audios de las mismas piezas e incluso de compositores coetáneos o en relación con diferentes aspectos de tus obras te han ayudado a interpretar mejor las piezas?” (figura 97) casi el cien por cien (96,8%) responde que la parte auditiva les ha ayudado a interpretar mejor las piezas frente al 3,2% (1 alumno/a) que ha respondido que no.

En cuanto al por qué: “*porque me ayuda en la intención de la obra*”, “*porque sabes mejor lo que tienes que transmitir*”, “*te puedes poner en la piel del autor y cómo vivió y sus influencias*”, “*al conocer otros géneros, misma época se interpreta mejor*”, etc. y respecto a la contestación negativa menciona que “*porque no se parecen las piezas y no me ayuda*”.

Figura 97*Resultado ítem 2*

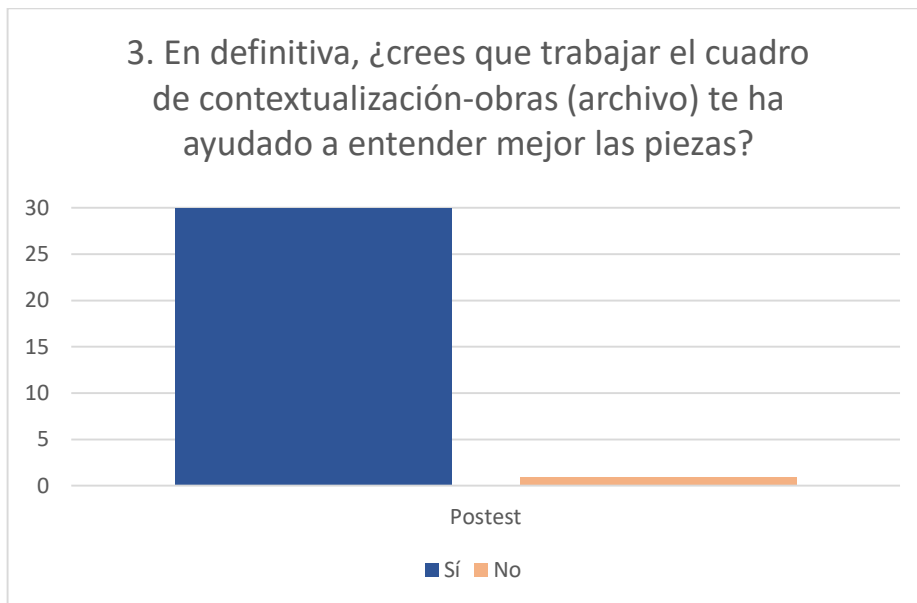
Nota. Elaboración propia.

Y por lo que respecta a la tercera cuestión “*En definitiva, ¿crees que trabajar el cuadro de contextualización-obras (archivo) te ha ayudado a entender mejor las piezas?*” (figura 98) de nuevo el 96,8% responde que este trabajo íntegro le ha ayudado a entender mejor las piezas.

Por qué: “*porque al analizar y saber más sobre la pieza me puedo concentrar más en entenderlas*”, “*porque proporciona información muy completa sobre todos los aspectos de la obra*”, “*más sabiduría*”, “*tienes información sobre qué transmitir que luego puedes ver en el momento de estudiarla e interpretarla*”, etc. Y en cuanto a la negación anterior, no hay respuesta, lo que hace pensar que no ha comprendido la pregunta del cuestionario.

Figura 98

Resultado ítem 3



Nota. Elaboración propia.

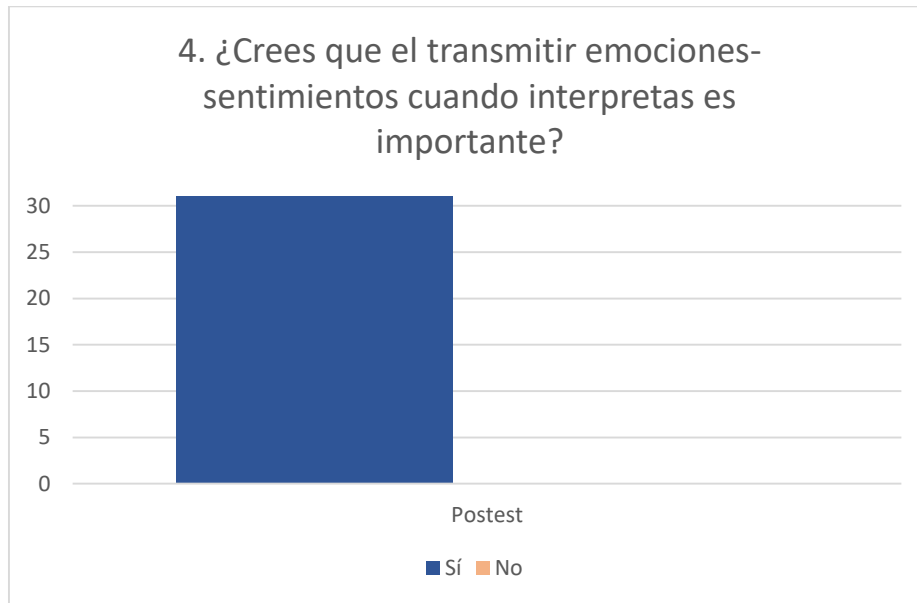
BLOQUE 2: EMOCIONES-ARTES

Se indagan las respuestas en relación a la aplicación en el aula de la Inteligencia Emocional y las artes en la formación instrumental.

A la pregunta número cuatro “¿Crees que el transmitir emociones-sentimientos cuando interpretas es importante?” (figura 99) el alumnado ha respondido que sí en su totalidad (100%).

Figura 99

Resultado ítem 4



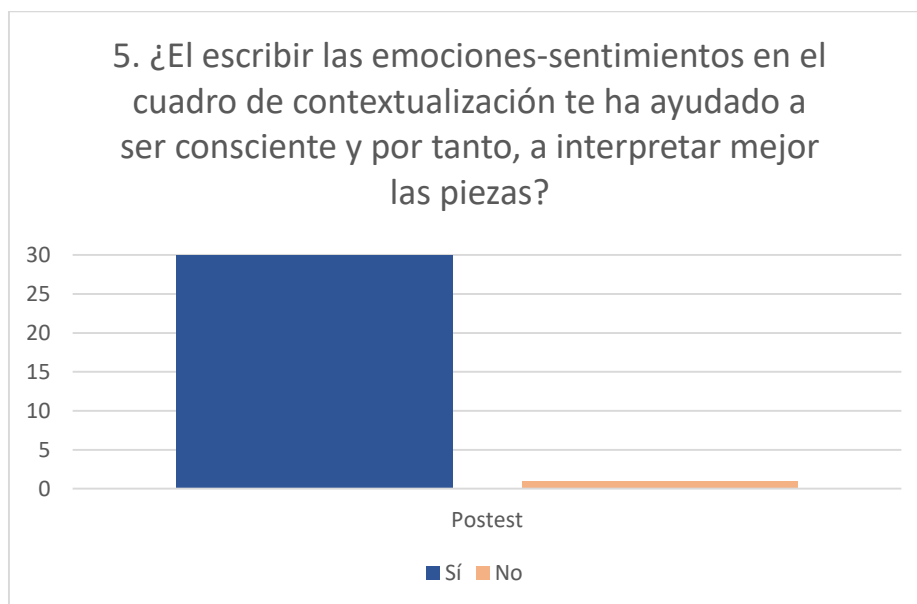
Nota. Elaboración propia.

La quinta pregunta “¿El escribir las emociones-sentimientos en el cuadro de contextualización te ha ayudado a ser consciente y, por tanto, a interpretar mejor las piezas?” y la siguiente, número seis “¿El pensar en las artes elegidas por ti mientras tocas te han ayudado en tus interpretaciones?” (figura 100) 30 alumnos/as (96,8%) han respondido que sí, y el mismo alumno, en ambas cuestiones, ha respondido que no.

El que responde negativamente menciona que “no consigo pensar en ellas mientras toco” mientras el resto argumenta “porque esas artes me ayudan a tener más presente los sentimientos que quiero transmitir”, “porque es lo que quieres expresar y lo haces con intención y seguridad”, “sí porque he visualizado emociones y he podido interpretarla de forma consciente”, “porque me fijaba en algo de la imagen que había escogido que fuera característico de la emoción que quería transmitir y eso me ayudaba a hacérselo llegar al público”, “al tener un material que es fácil de imaginar como un arte permite interpretar con mayor fluidez puesto que no es lo mismo que tocar notas que pueden llegar a convertirse en un sin sentido” o incluso “porque sientes más la obra y eso ayuda a que quien te escucha también lo siente”, etc.

Figura 100

Resultado ítem 5

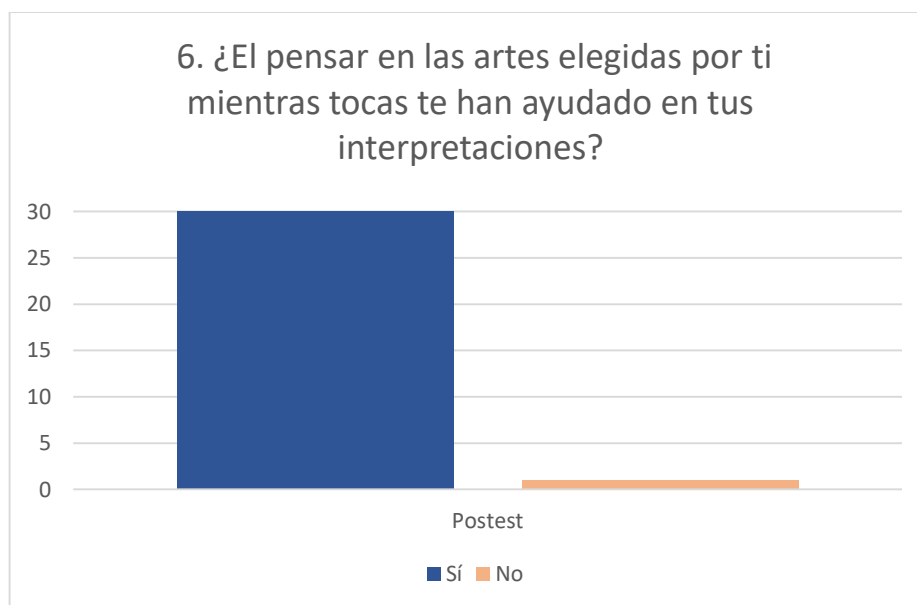


Nota. Elaboración propia.

La cuestión número 6, “¿El pensar en las artes elegidas por ti mientras tocas te han ayudado en tus interpretaciones?” (figura 101) una vez más 30 alumnos/as (96,8%) han respondido que sí, y el mismo alumno que en las dos preguntas anteriores, ha respondido que no.

Figura 101

Resultado ítem 6



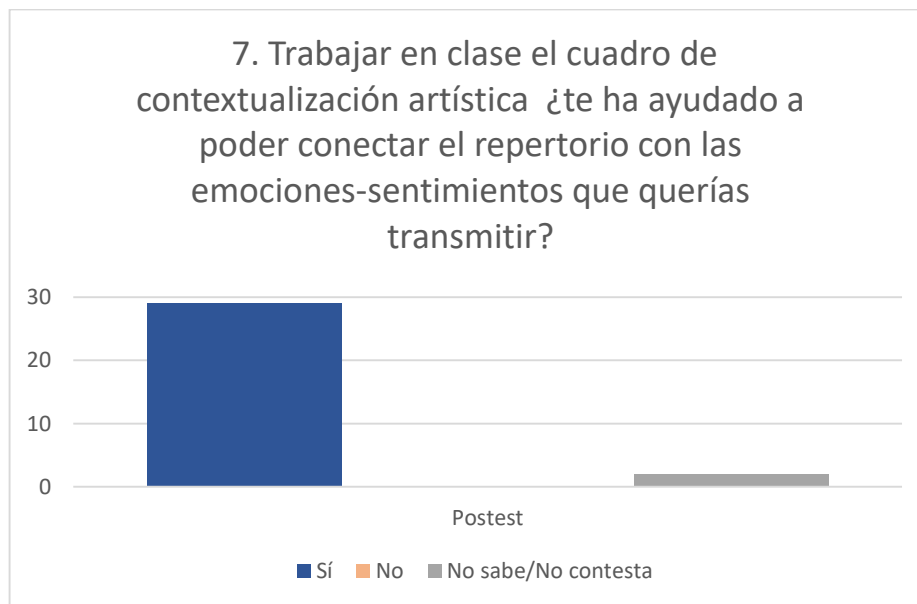
Nota. Elaboración propia.

La séptima pregunta sobre la cumplimentación del cuadro de contextualización artística (imágenes o textos), “¿te ha ayudado a poder conectar el repertorio con las emociones-sentimientos que querías transmitir?” (figura 102) teniendo en cuenta que dos personas no han respondido a esta cuestión, el resto, 29 alumnos/as (93,5%) han respondido que la elaboración del cuadro artístico les ha ayudado a conectar el repertorio trabajado con las emociones y sentimientos.

En este caso aportan datos como los siguientes: “he aprendido diferente y me ha gustado”, “porque imagino y sé cómo hacerlo”, “totalmente para tocar mejor y no pensar ni ponerme nerviosa”, “me ha ayudado a tener todas las emociones y sentimientos más claros”, “porque al tratar de transmitir las emociones te imaginas las emociones”, “te ayuda porque lo haces con más seguridad”, “porque al recordarlas sentía más para tocar”, “es una forma diferente de estudio hasta la que había tenido hasta ahora y aparte de la mejora técnica disfruto más estudiando así”, etc.

Figura 102

Resultado ítem 7

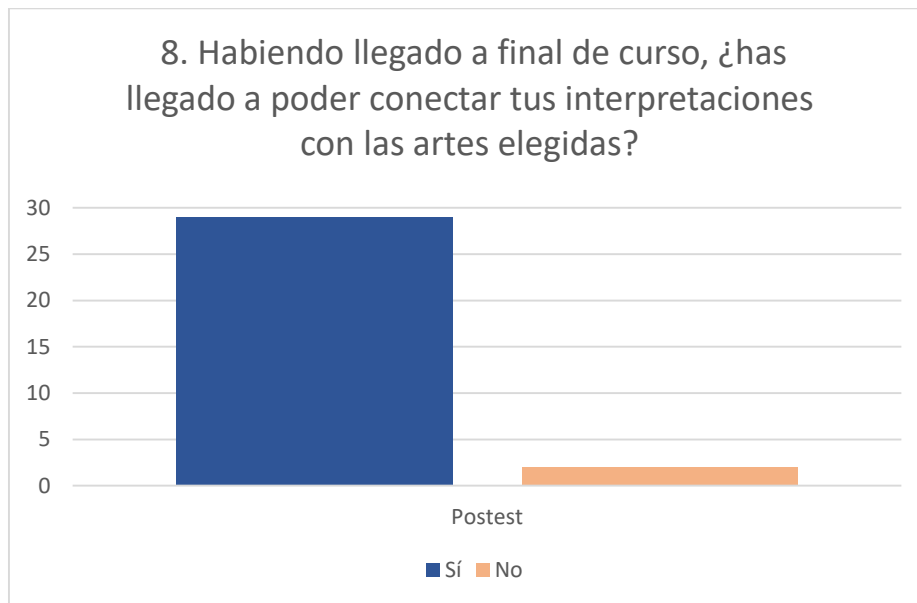


Nota. Elaboración propia.

La cuestión número ocho, “Habiendo llegado a final de curso, ¿has llegado a poder conectar tus interpretaciones con las artes elegidas?” (figura 103) han respondido que sí un 93,5% frente al 6,5% (2 alumnos/as) que han respondido negativamente.

Figura 103

Resultado ítem 8

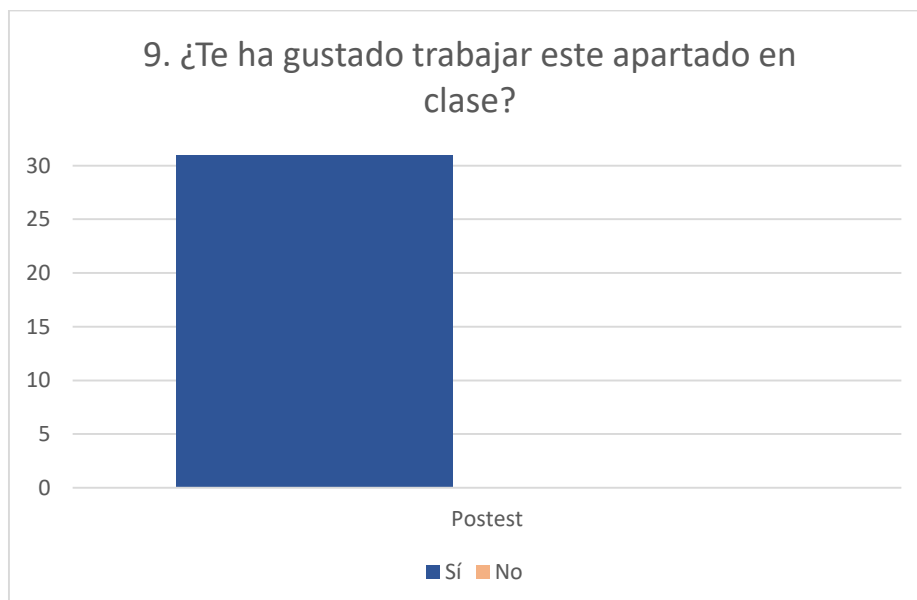


Nota. Elaboración propia.

Y a la pregunta número nueve de este segundo bloque, “¿Te ha gustado trabajar este apartado en clase?” (figura 104) el cien por cien ha respondido que sí.

Figura 104

Resultado ítem 9



Nota. Elaboración propia.

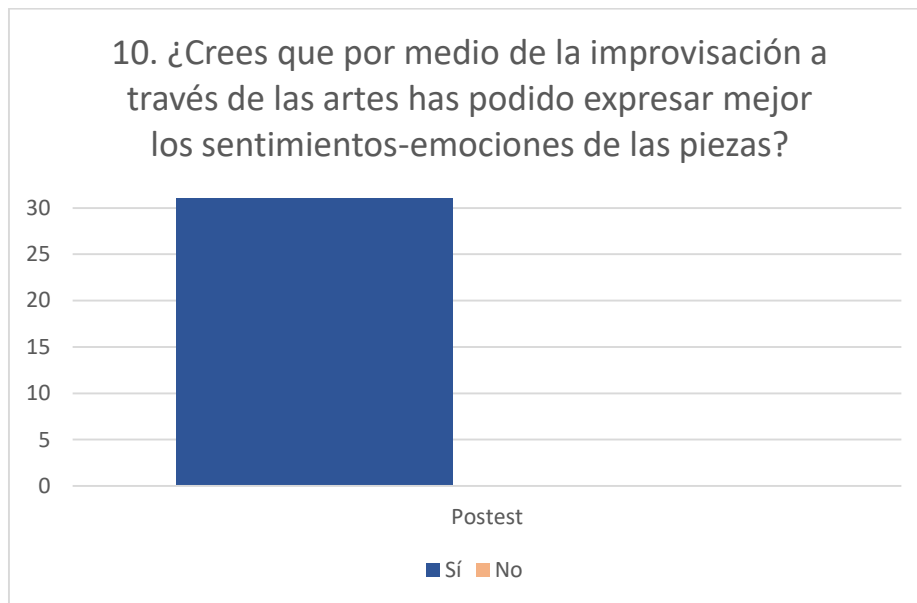
BLOQUE 3: IMPROVISACIÓN

Ahora, se ejemplificarán las preguntas y respuestas para comprender si han podido conectar las improvisaciones con sus emociones-sentimientos y principalmente, para ser conocedores de qué manera prefieren improvisar.

La pregunta número diez dice “¿Crees que por medio de la improvisación a través de las artes has podido expresar mejor los sentimientos-emociones de las piezas?” (figura 105) el cien por cien responden que al conectar las improvisaciones con las artes ha podido expresar mejor en las piezas.

Figura 105

Resultado ítem 10

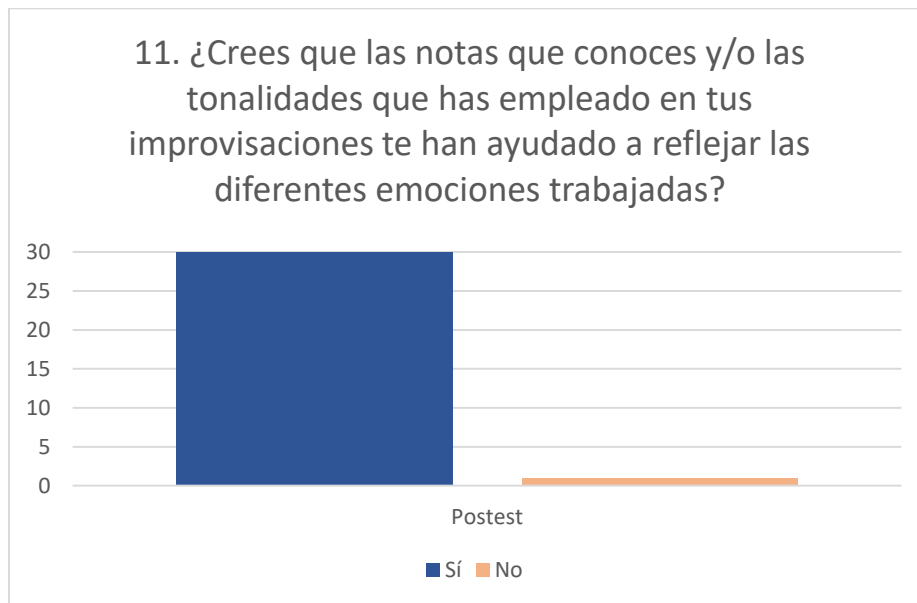


Nota. Elaboración propia.

La pregunta número once, “¿Crees que las notas que conoces y/o las tonalidades que has empleado en tus improvisaciones te han ayudado a reflejar las diferentes emociones trabajadas?” (figura 106) de nuevo un 96,8% (30 participantes) han respondido que sí, frente a uno/a de ellos/as que ha respondido que no.

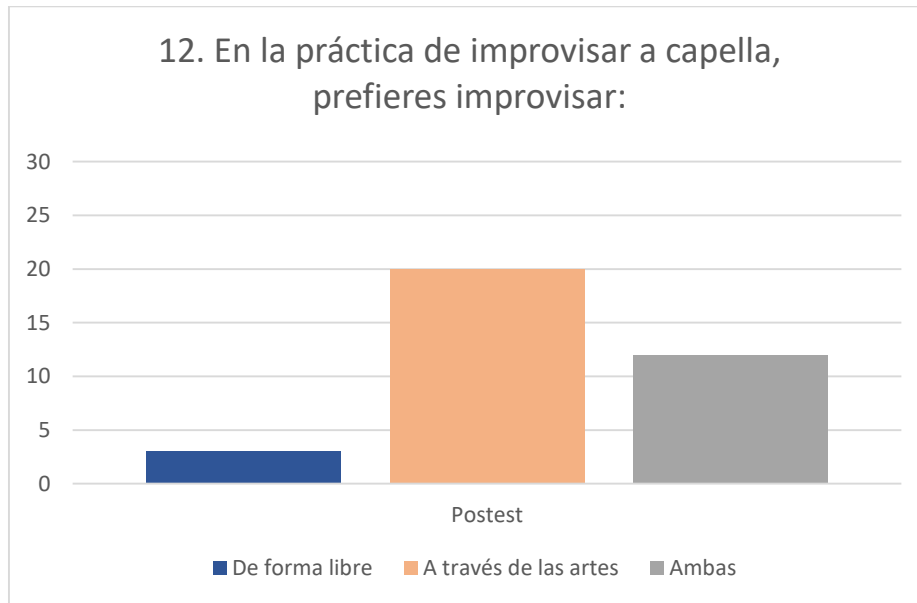
Figura 106

Resultado ítem 11



Nota. Elaboración propia.

A la duodécima cuestión, “*En la práctica de improvisar a capella, prefieres improvisar...*” (figura 107) el alumnado ha llevado a cabo respuestas múltiples entre la que destaca principalmente con casi un 65% (20 alumnos/as) la opción de improvisar a través de las artes, casi un 40% (12 alumnos/as) ambas opciones y un 25% de forma libre, sin artes.

Figura 107*Resultado ítem 12*

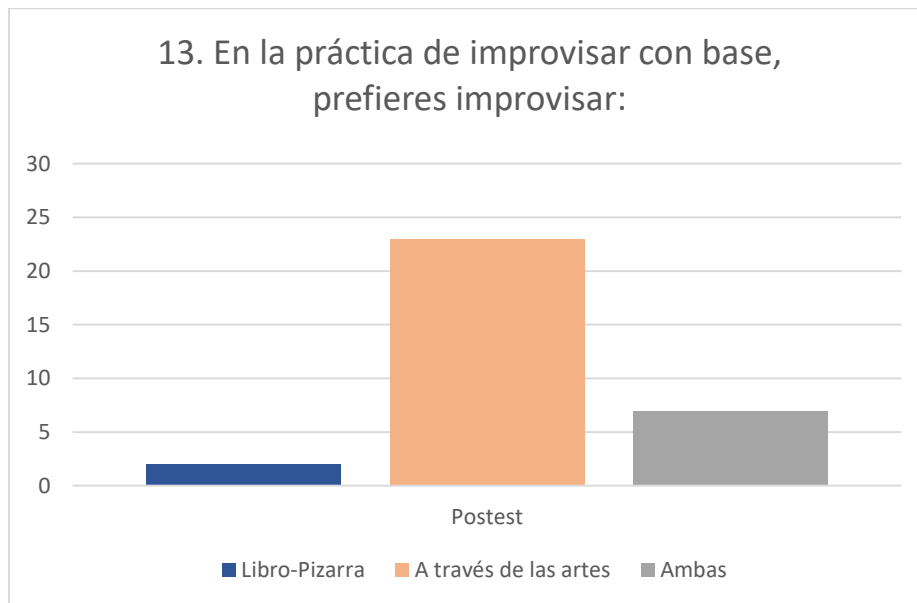
Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la pregunta trece, en el mismo sentido que la anterior, pero en este caso “*En la práctica de improvisar con base, prefieres improvisar...*” (figura 108) de nuevo como opciones múltiples destaca a través de las artes con un 74% (23 alumnos/as), un 58,3% elige ambas posibilidades para improvisar con base y tan sólo un 6,4% (2 alumnos/as) han elegido con el libro y/o la pizarra.

Estas respuestas son similares a las que ofrecían los estudiantes de enseñanzas elementales, lo que nos indica que el recurso de las artes plásticas, audiovisuales y/o literarias a la hora de trabajar las emociones en la improvisación musical, se demuestra como un recurso didáctico óptimo.

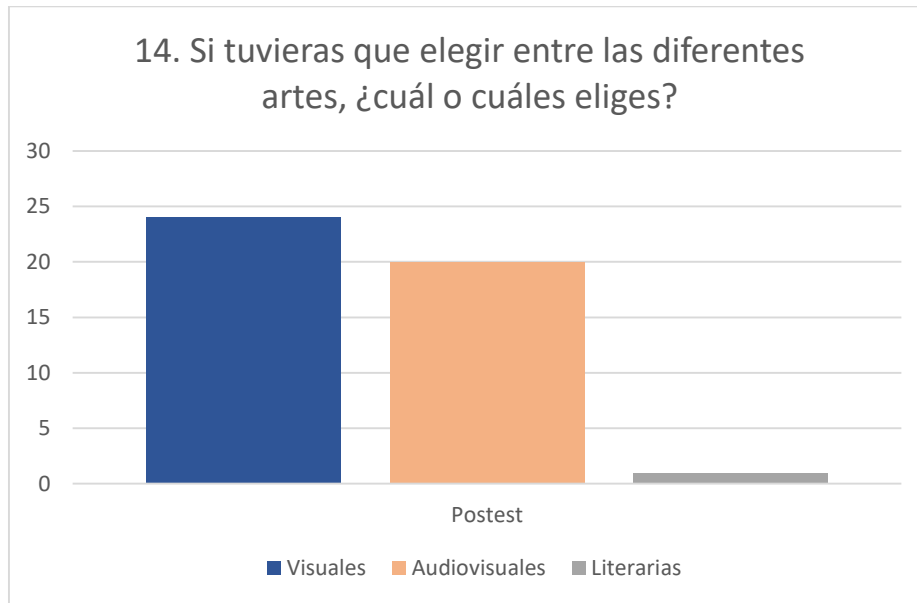
Figura 108

Resultado ítem 13



Nota. Elaboración propia.

Y la pregunta catorce, “*Si tuvieras que elegir entre las diferentes artes, ¿cuál o cuáles eliges?*” (figura 109) de nuevo con respuestas múltiples destacando con un 77,4% las artes visuales, con un 64,5% las artes audiovisuales y tan solo un/a alumno/a (3,2%) elige literarias.

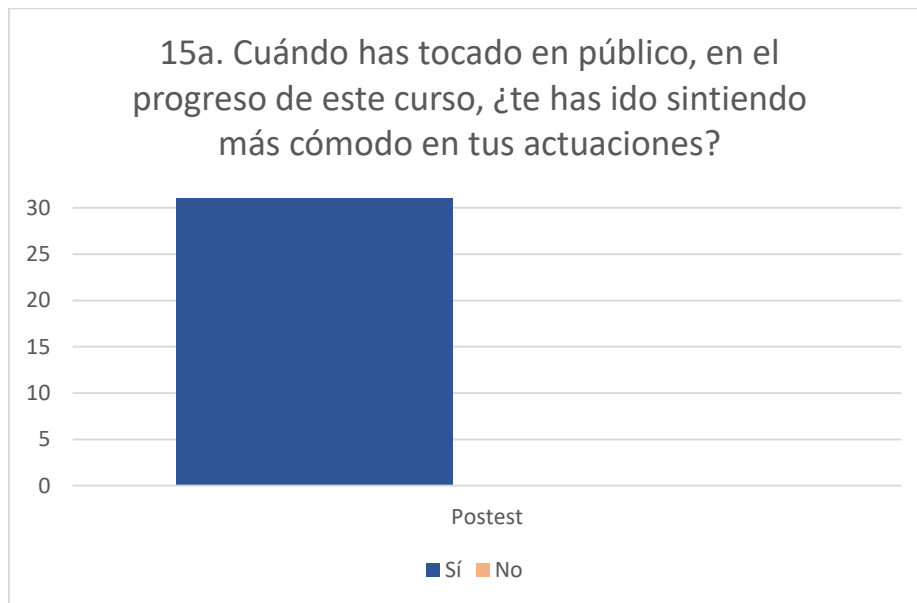
Figura 109*Resultado ítem 14**Nota.* Elaboración propia.**BLOQUE 4: ACTUACIÓN EN PÚBLICO**

Este último bloque, el más importante en la formación de un músico, a través de las respuestas se va a proceder a corroborar la parte relativa a este aspecto tan esencial a través de tres preguntas.

La primera parte de la pregunta quince (15a) “*Cuándo has tocado en público, en el progreso de este curso, ¿te has ido sintiendo más cómodo en tus actuaciones?*” (figura 110) el cien por cien se ha sentido más cómodo en sus actuaciones.

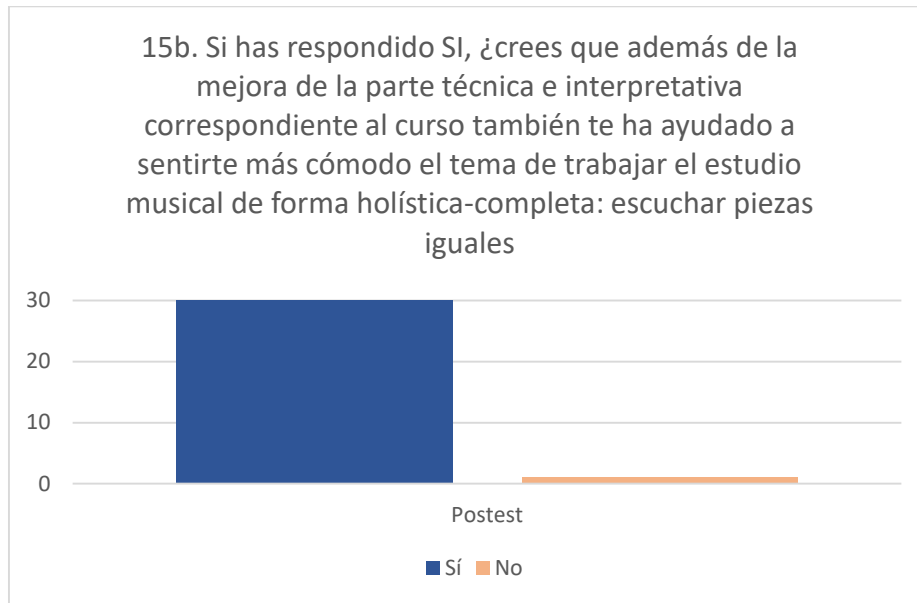
Figura 110

Resultado ítem 15a



Nota. Elaboración propia.

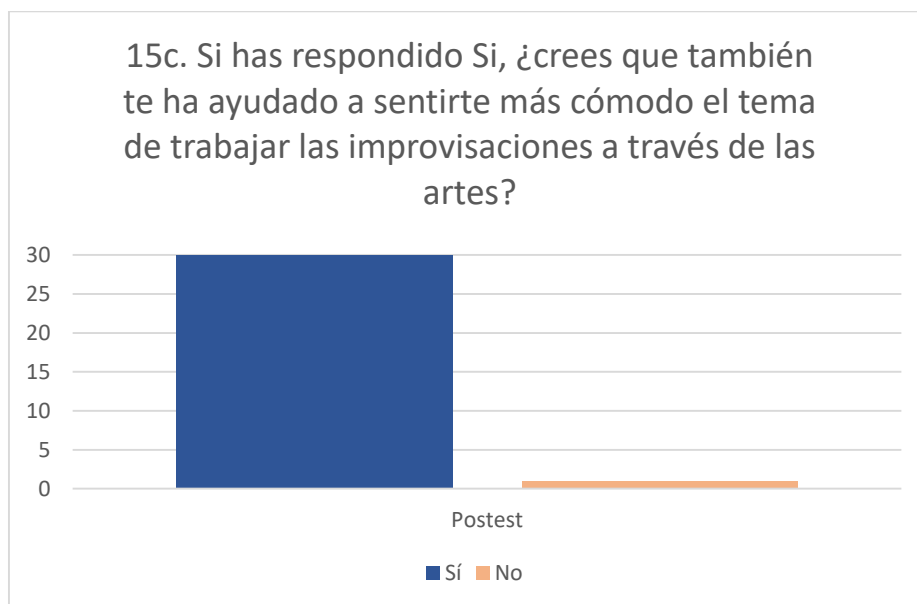
Al haber respondido que sí, se les plantea la siguiente pregunta (15b) “¿Crees que además de la mejora de la parte técnica e interpretativa correspondiente al curso también te ha ayudado a sentirte más cómodo el tema de trabajar el estudio musical de forma completa: escuchar piezas iguales o diferentes, hablar del/ de la compositor/a, hacer los cuadros de contextualización, etc.?” (figura 111) de nuevo casi el cien por cien, 96,8% exactamente, responde de manera afirmativa frente a un/a alumno/a que responde de forma negativa.

Figura 111*Resultado ítem 15b**Nota.* Elaboración propia.

Y una vez más, al haber respondido afirmativamente 30 alumnos/as, responden a la cuestión 15c, “¿Crees que además de la mejora de la parte técnica e interpretativa correspondiente al curso también te ha ayudado a sentirte más cómodo el tema de trabajar el estudio musical de forma holística-completa: escuchar piezas iguales o diferentes, hablar del/ de la compositor/a, hacer los cuadros de contextualización, etc.?” (figura 112) que sí el mismo porcentaje anterior, y el/la mismo/a alumno/a que ha respondido anteriormente negativamente, vuelve a responder que no en esta cuestión.

Figura 112

Resultado ítem 15c

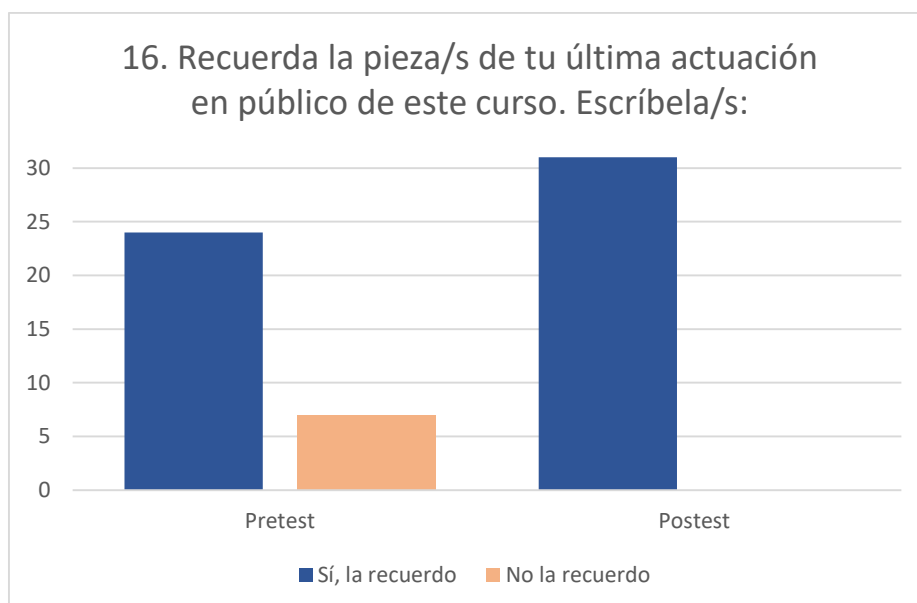


Nota. Elaboración propia.

En cuanto a *recordar la pieza de la última actuación en público de este curso*, planteada en la pregunta 16, (figura 113) en el pretest, 77,4% (24 alumnos/as) recuerdan la/s pieza/s de la última actuación frente al 22,5% (7 alumnos/as) que no las recuerda. Sin embargo, en el postest, el cien por cien, las recuerda.

Figura 113

Resultado ítem 16

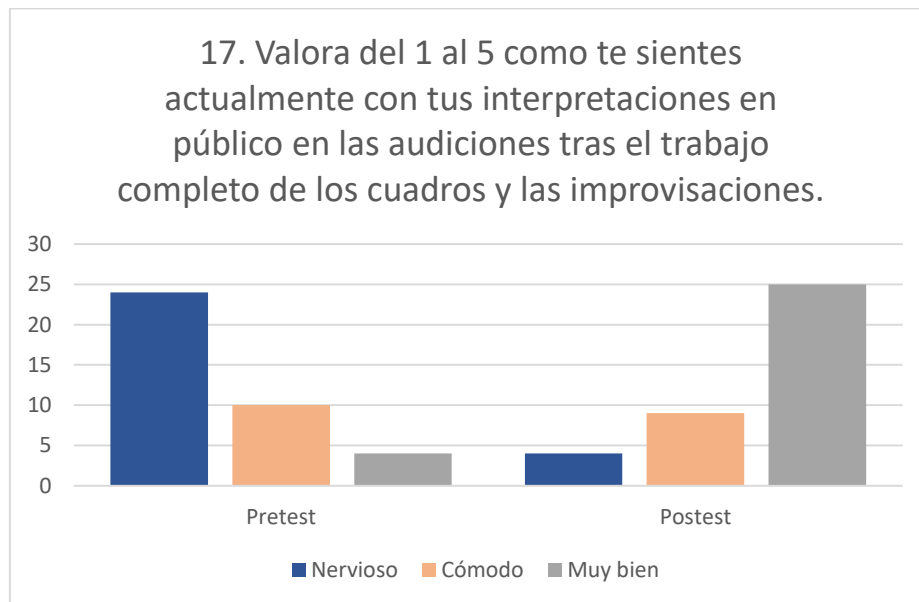


Nota. Elaboración propia.

Y para concluir este cuestionario de Enseñanza Profesionales, en la cuestión diecisiete “Valora del 1 al 5 como te sientes actualmente con tus interpretaciones en público en las audiciones tras el trabajo completo de los cuadros y las improvisaciones” (figura 114) del alumnado participante y teniendo en cuenta, una vez más, respuestas múltiples, se observa que en el pretest, el 77,4 (24 alumnos/as) se encontraban nerviosos, un 32,2% (10 alumnos/as) cómodos y tan sólo un 12,9% se encontraba muy bien frente a los resultados del posttest entre los cuales destaca la bajada del estado nervioso del 77,4% al 12,9% (4 alumnos/as), la subida de porcentaje de sentirse muy bien des 12,9% al 80,6% (25 alumnos/as) y un resultado muy similar a sentirse cómodos (29%).

Figura 114

Resultado ítem 17



Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN RELACIÓN A LA MÚSICA, LAS ARTES Y LAS EMOCIONES: ENSEMBLE NACIONAL MÚSAX.

5.1- Biografía del Ensemble Nacional Músax.

Mujer, ilusión, creatividad y dedicación fueron las cuatro palabras clave para crear la base fundamental y estabilizadora de este maravilloso proyecto.

El Ensemble Nacional “Músax” está formado por nueve mujeres saxofonistas y una bailaora, todas ellas profesionales y de distintos puntos de España.

Durante el 2018 el grupo va gestando lo que será su primer proyecto, poniendo en común todas las ideas que aportan cada una de ellas.

Desde entonces, el compromiso y la dedicación del grupo propician la creación de *AnDanzas: historias de mujeres reales*, un espectáculo que tiene como objetivo principal emocionar al público a través de las artes. En este sentido, diferentes posibilidades creativas en el escenario, imágenes, textos escritos y/o recitados, proyecciones, música con escenografía y la danza junto a la interpretación musical y la supremacía de los sentimientos y emociones, son el sello de identidad de este primer proyecto.

Somos y pretendemos ser mujeres inolvidables ¿Cómo pretendemos conseguirlo? Compartiendo con el público nuestra esencia, personalidad y nuestro trabajo. Este está impregnado de cada una de nosotras y de cada mínimo detalle que nos hace ser diferentes, pero a la vez como una sola mujer con una mente prodigiosa y creativa.

Figura 115

Reportaje Ensemble Músax en Tibi, Alicante (2021)



Nota. Cristina Parra Francés.

5.2- Definición del proyecto: AnDanzas: historias de mujeres reales.

Se trata de nuestro primer espectáculo. Nada convencional. Elaborado y proyectado de forma muy minuciosa con un mensaje reivindicativo que invita a reflexionar y a evidenciar la realidad de la mujer a través de historias reales.

La MÚSICA, la DANZA y las diferentes ARTES proyectadas y/o narradas de este espectáculo están relacionada a través de las historias de distintas mujeres reales. Historias en las que está presente la maternidad, la conciliación familiar, el sufrimiento, la enfermedad o la violencia de género.

Además de sensibilizar, MÚSAX desea visibilizar la importancia y la necesidad del respeto hacia la mujer, dejando latente la esencia de su fortaleza.

Y antes de continuar con los siguientes apartados, se va a dejar constancia de la opinión sobre nuestro primer proyecto por parte de una periodista profesional, Natalia Berganza:

“MÚSAX” se presenta con *AnDanzas: historias de mujeres reales*.

“Músax” es el nombre que decidieron ponerle a su ensemble de saxofones por unanimidad. Y solo el nombre dice mucho, lo dice casi todo.

Un grupo de nueve saxofonistas y una bailaora de diferentes puntos de España ya son algo muy especial, más aún si ofrece un formato de concierto muy de actualidad. Música escrita para el noneto e incluso arreglada para ellas, interpretada para comunicar, para emocionar a través de todos los recursos que ofrece un escenario abierto a la creatividad.

Empezaron a tramar la idea a finales de 2017, y a comprometerse con ella desde principios de 2018. La complicidad las llevó a estar de acuerdo en la esencia del proyecto más allá de lo puramente musical.

AnDanzas pone sobre las tablas sentimientos que están a flor de piel de cualquier espectador, a través de movimientos, imágenes o ideas. El “yo también lo soy”...

Y sí, todo lo hacen saxofonistas y una bailaora y, todas ellas son mujeres.”

5.3- Programa “AnDanzas: historias de mujeres reales”

El programa de nuestro primer proyecto incluye las siguientes composiciones:

1. Le Cirque (J. Turina, arr. J. Larocque)
2. Molly on the shore (P. A. Grainger, arr. J. Larocque)
3. Chansons et danses (V. d'Indy, arr. J. Larocque)
4. Danzón nº6 -Puerto Calvario- (A. Márquez, arr. C. Alcázar)
5. Música clandestina (P. Guajardo)
6. Preludio y fuga (A. Valero)
7. Sax-heroes (P. Gueiss)
8. Cuevas de Nerja (A. Ventas)

Figura 116

Imagen de nuestro primer proyecto “AnDanzas: historias de mujeres reales”



Nota. Marca de agua primer proyecto.

Con estas composiciones de nuestro primer programa, el ensemble Músax pretende relacionar la música con diferentes vivencias reales de las mujeres. De esta manera, además de presentar el espectáculo completo: música con proyecciones y bailaora, también tenemos la posibilidad de presentarnos a través de la literatura y la música.

Así, cada pieza tiene una vinculación especial, a través de la interpretación musical, con diversos textos conocidos que narramos cada vez una de nosotras. A continuación, se citan:

1. *Le Cirque*: nuestra pieza de presentación, de demostración de templanza y seguridad.
2. *Molly on the shore*:

La maternidad es el lugar donde todo amor comienza y termina. Es un viaje, no un destino. Una madre entiende lo que sus hijos necesitan sin que ellos le digan una sola palabra. Porque las buenas mamás tienen juguetes en el suelo, mesas llenas de papeles, ropa sin lavar, cocinas desordenadas, manitas pintadas en la pared..., pero, ante todo, ¡niños felices!

3. Chanson et danses:

Es necesario revertir el hechizo. Ese que borra a las mujeres de los libros de historia, de las esferas de poder, de las antologías... Ese, que las encierra entre cuatro paredes, con sólo colocarles un anillo.

4. Danzón n.6:

Andamos, cambiándonos nosotras para cambiar el mundo.

5. Música Clandestina:

Antes de empezar la interpretación:

Somos musas libres, que sienten, que emocionan, siempre guiadas por la luz de otras musas que alumbran el camino de nuestras AnDanzas.

Finalizando la pieza:

Mujeres anónimas, mujeres históricas, madres e hijas, musas todas, que marcaron el camino que hoy queremos que recuerden junto a nosotras.

6. Preludio y fuga:

Un espacio tranquilo, una mesa con café para cada una. Alrededor de esa mesa, 7 mujeres: 6 hablan y 1 escucha. Sentimientos y emociones a flor de piel con música de fondo. Recuerdo de 2 hermanos: de ella y de él, porque ya no están, aunque lucharon para poder superar su enfermedad. Lo más importante: no olvidarlos.

7. Sax-heroes:

La aventura de una mujer heroica no es lograr el poder sobre el otro; es la conquista, el empoderarse, es una búsqueda del equilibrio. La heroína hoy, tiene que enfrentarse con sus miedos a inseguridades, a reivindicar su naturaleza femenina, su poder personal, su capacidad de sentir, crear y cambiar sus estructuras para darle forma a su vida futura.

8. Cuevas de Nerja:

Durante la interpretación del movimiento 1:

- ¿Dónde vas tan sola sin un hombre que te acompañe?

- n.4: Estás provocando al peligro. Luego que si pasan cosas...

Final de este movimiento: Solas o acompañadas, *¡pero sin miedo!*

5.4- Componentes.

Saxos sopranos: Aroa López García e Irene Fernández Mena

Saxos altos: Cristina Orts Benimeli y Virtudes Miquel Ronda

Saxos tenores: Elena Martín Molina y Sigrid Sanz López

Saxos barítonos: Ana Belén Arinero Lucendo y Lidia Muñoz

Saxo bajo: Isabel Fernández Cabello

* Bailaora: Ana Isabel Jiménez Donoso.

Figura 117

Reportaje Ensemble Músax en Abanilla, Murcia (2021)



Nota. Juanjo y David.

5.5- Calendario de conciertos realizados.

Su debut fue el 30 marzo de 2019 en la ciudad de Ávila, apadrinadas por Manuel Fernández (gerente de Selmer en España), y desde entonces, han llevado su espectáculo por diferentes lugares de la geografía española como Carrión de Calatrava (Ciudad Real), Montserrat (Valencia) dentro de la *39ª Semana Internacional de Música de Cámara*, Agost (Alicante), en el *XIX Ciclo de música de cámara “Hojas de álbum”* de Badajoz, en el *Festival en Escalera* de Abanilla (Murcia), en Polop de la Marina (Alicante), en Jérica (Castellón) y en El Toboso (Toledo).

En el Anexo XIX se han adjuntado los programas de cada concierto realizado por nuestro ensemble Músax.

5.6- Proyección en redes sociales.

Como es lógico, el ensemble Músax tiene una gran proyección en redes sociales desde sus inicios. Cuenta con:

- Dirección de correo electrónico: ensamblenacionalmusax@gmail.com
- Perfil en Facebook: <https://www.facebook.com/ensamblenacionalmusax/>
- Instagram: https://www.picuki.com/profile/musax_ensemble
- Página web propia: <https://ensamblemusax.com/>

De todas ellas, donde más comentarios se han recibido es en nuestra página de Facebook, destacando algunas de ellas:

Nuestro concierto de estreno fue el 30 de marzo de 2019 gracias, principalmente a Manuel Fernández, gerente Selmer en España. Él hizo posible la realidad de este concierto, pero también: Héctor Fernández San Román, Daniel Duran Lumbreras, Oscar Egea Altbert, Selmer, Vandoren, Mafermúsica, Puntorep, Adolphesax-Saxtienda y Al Vent. Comentarios después de este concierto especial:

- “Ha sido un concierto muy especial...” R. C.-marzo 2019.
- “¡Enhorabuena por el estreno!” R. P. T.-marzo 2019.

Siguiendo con la actuación en Carrión de Calatrava el 28 de abril de 2019:

- “¡Espectacular el concierto! Gracias a vosotras por ofrecernos este espectáculo. Gran trabajo.” P. E.-abril 2019.

Posteriormente a la publicación sobre nuestro Primer Aniversario, el 20 de mayo de 2019, destaca un comentario:

- “¡Estoy muy contento por ver mujeres con tantísimo talento! Para mí y mi equipo es un honor servir las. ¡Enhorabuena!” P. H.- mayo 2019.

Después de nuestra participación en la 39 Edición Internacional de Música de Cámara de Montserrat, el 25 de julio de 2019, nos hicieron llegar un precioso comentario, a las chicas del ensemble Músax, por parte de Inmaculada Sánchez Velasco, Directora de Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana ISEACV:

- Agradezco muchísimo la invitación de Lidia Campos para asistir a uno de los conciertos programados.

Tras leer el programa y cuadrar agendas elegí la noche del 25 porque actuaban 9 mujeres saxofonistas, Ensemble Nacional Músax, con un programa titulado: “AnDanzas: historias de mujeres reales”.

Acerté de pleno porque escuchar la música que producían estas mujeres con sus saxos era una muestra de la vida real, basada en la cotidianidad de las mujeres, de feminismo reivindicativo transformado en notas de un pentagrama que te envolvían.

Magníficas, bravas, valientes, jóvenes. Mujeres de diferentes ciudades del Estado que se han unido en un proyecto brutal.” Inma Sánchez Velasco-julio 2019.

Tras el concierto de Agost el 28 de octubre de 2019:

- Fue un placer ver vuestro espectáculo con un contenido emocional y musical fuera de lo común. Os felicito por tan extraordinario trabajo. En este país vamos en buena dirección.” Israel Mira, Catedrático de saxofón del Conservatorio Superior de música de Alicante-octubre 2019.
- “Máquinas, ¡Espectacular chicas!” L. M. M.-octubre 2019.
- “Enhorabuena jefa, nos gustó muchísimo a Esperanza y a mí. Un besito” J. P.- octubre 2019.

Unos meses después, se hizo la publicación de un encuentro en El Toboso del ensemble Músax el 11 de enero de 2020:

- “He tenido la inmensa suerte de deleitarme con vuestro concierto y no tengo palabras de lo bien que lo hicistes, ahora solo me queda ir a veros a Él toboso que espero que sea pronto. Feliz 2020 y muchos éxitos Ensemble Músax.” P. E.-enero 2020.
- “A ver cuándo venís por el sur que hay ganas de escucharos. ¡Mucha fuerza para ese proyectazo!” V. M. M. L.-enero 2020.

Después del concierto de Badajoz el 8 de marzo de 2020:

- Las mujeres del Ensemble de Saxofonistas Músax emocionaron al público de #Badajoz con su espectáculo 'AnDanzas: historias de mujeres reales', en el que reivindicaron el papel de las mujeres, ensalzaron la valentía de éstas y trasladaron un mensaje de tolerancia y respeto a través de la música y otras disciplinas artísticas. Un concierto extraordinario por el Día de la Mujer incluido en el XIX Ciclo de Música de Cámara 'Hojas de Álbum' que organizamos con el patrocinio de la Diputación de Badajoz. ¡Por las mujeres y por la música! ¡Feliz 8 de marzo! Fotos: Santiago García Villegas. Sociedad Filarmónica de Badajoz-marzo 2020.
- Muy emotivo, transmite muy bien la realidad. Enhorabuena por tan bonito trabajo. P. V.-marzo 2020.
- Un placer escucharos. Más aun siendo madre de una pequeña saxofonista de 7 años, que aun estando malita no quiso perderse el concierto y salió encantada con ganas de que su profe le enseñe a tocar como vosotras.

Y por último, durante la emisión en directo y la finalización del concierto de Abanilla el 17 de julio de 2021:

- “Innovadoras y magníficas artistas” R. C.- julio 2021.
- “Enhorabuena por el éxito del concierto y a seguir así” V. R.-julio 2021.
- “¡Qué maravilla! ¡Sonáis genial!” M. G.-julio 2021

Por supuesto, además de la visualización en Facebook, también se menciona en este apartado de redes sociales la entrevista, del 18 de febrero de 2020, que nos realizó Oscar Egea, dueño de la tienda de reparación de instrumentos “Al Vent”, situada en Tavernes

de la Valldigna. Él también ha sido uno de nuestros grandes apoyos y patrocinadores desde nuestros inicios. En este link se puede ver la entrevista: <https://alvent.es/entrevista-al-ensemble-musax/>

- Dicha entrevista junto al Dossier del Ensemble Músax aparecen en el Anexo XX de la presente tesis.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES. PROPUESTAS DE MEJORA.

Teniendo en cuenta los objetivos generales y específicos propuestos, se han llegado a las siguientes conclusiones:

6.1. Perfil del alumnado.

El perfil del alumnado que cursa los estudios de enseñanzas elementales y profesionales en los centros participantes, en cuanto a la distribución por sexos, es muy similar, siendo el porcentaje de chicos levemente más elevado que el de chicas. De los/las participantes: 22 chicos y 21 chicas.

Por lo que concierne a la edad, en ambos niveles la mayoría se ubica dentro de las edades comprendidas a nivel legislativo exceptuando 2 o 3 casos en enseñanzas elementales y 2 o 3 casos en enseñanzas profesionales que son adultos.

6.2. Metodología empleada en la actualidad. Conclusiones relacionadas con el O.E. 1 sobre la situación actual en la enseñanza del saxofón.

En relación a la metodología empleada a nivel general, se ha comprobado y aportado información sobre la utilización de una metodología tradicional a pesar de la importancia en la preparación del profesorado a nivel pedagógico. Aun así, también se ha tenido constancia de algunos matices de innovación que aparecen en la actualidad, aunque sus resultados no están todavía avalados con evidencias investigadoras.

Prueba de ello son los datos del pretest aportados en los cuestionarios respecto a los siguientes conceptos:

6.2.1. Bloque 1: Repertorio.

Como se ha podido observar en los resultados del pretest, tanto de las enseñanzas elementales como profesionales, se ahonda en el hecho de que actualmente y de forma previa a la presente propuesta didáctica, el concepto de contextualización del repertorio

y de la formación auditiva no forman parte de la formación actual del alumnado en la mayoría de los casos.

- Por lo que respecta a la contextualización, en enseñanzas elementales no es un elemento aplicado ni desarrollado en el aula, aunque en enseñanzas profesionales si hay un porcentaje bastante relevante que trabaja este concepto, concretamente poco más del 45%, es decir, 14 alumnos/as de los 31 participantes (figura 53. Resultado ítem 7b)
- Paralelamente, la formación auditiva también debe ser un elemento esencial y primordial. Todo el alumnado ha reconocido tras el cuestionario correspondiente que consideran importante para su formación escuchar o ver vídeos de música clásica, en general, y no sólo de la pieza a interpretar. En este caso, si se suele trabajar en este último apartado (escuchar versiones de la/s pieza/s a interpretar), pero no se fomenta la audición de música de otros estilos incluso de diferentes épocas.

6.2.2. Bloque 2: Emociones-artes.

Al inicio de la investigación, en el pretest, se evidenciaba que el alumnado entendía la relación entre las artes, la música y su aspecto emocional, aunque el porcentaje de estudiantes que las reconocían o que las habían trabajado previamente era muy escaso.

Es más, desde los inicios compositivos, en la mayoría de los casos, hay latentes unos sentimientos, unas emociones, pero un no muy elevado porcentaje del alumnado participante sabe algo sobre ello y menos porcentaje aún, han trabajado el bloque de las emociones en su formación instrumental.

- En este sentido, en cuanto al trabajo de las emociones en el aula, concretamente, en enseñanzas elementales, las figuras 20 y 21 confirman que sólo un alumno sabe algo sobre las emociones y sentimientos que puede contener la música, pero no lo ha trabajado en clase. En enseñanzas profesionales, las figuras 54 y 55 reflejan que sólo un 42% (13 alumnos/as) sabe algo sobre las emociones y sentimientos de la música pero de todos/as ellos/as, sólo 7 lo han trabajado en su formación relacionándolo con el compositor y la obra o incluso a través de emociones personales.
- Ahora, por lo que respecta al binomio música-artes, ningún/a alumno/a ha recibido explicación en su formación instrumental en este sentido. De hecho, una de las

situaciones generadas a partir de esta ausencia en la formación musical es que en el pretest el alumnado conocía menos artes que en el posttest. Pero, además, todos/as ellos/as son conscientes de que las artes pueden producir sentimientos/emociones e incluso que la música puede tener influencias de otras artes. Aun así, estos conceptos en la actualidad no se desarrollan en la formación instrumental.

- Además, otro de los hechos destacables es que cuando el alumnado estudiaba antes de la propuesta didáctica, en la mayoría de los casos incluían nervios e inseguridad e incluso una preocupación por los aspectos técnicos y expresivos del repertorio a trabajar. Un resultado notable en el pretest supone que el alumnado fue consciente de su propio nerviosismo y ansiedad a la hora de tocar en público cuando reflexionaron sobre la puesta en escena. De hecho, los nervios e inseguridad, las preocupaciones e incluso el miedo a actuar han quedado reflejados en sus respuestas. (Enseñanzas elementales: figura 29. Resultado ítem 15 y figura 30. Resultado ítem 16. Enseñanzas profesionales: figura 64. Resultado ítem 15 y figura 65. Resultado ítem 16).

6.2.3. Bloque 3: Improvisación.

Respecto a la improvisación, un elemento fundamental a desarrollar en el aula dentro de la presente investigación, se aportan los siguientes datos:

- Con anterioridad a la propuesta generada en la presente tesis, de nuevo, contados participantes comentan que trabajan la improvisación en el aula. En enseñanzas elementales tan sólo 2 alumnos/as (16,7 %) y ambos a través del libro de Israel Mira (2006) (figuras 37 y 38). En enseñanzas profesionales un 58% (18 alumnos/as) sí han improvisado en clase frente al 42% (13 alumnos/as) que no lo han hecho. De los que han respondido afirmativamente, lo trabajan con libro la mayoría, a excepción de unos pocos que han realizados algunos cursos y/o talleres, improvisaciones libres o incluso bases más escalas modales (figuras 72 y 73).

- Pero lo más llamativo de este apartado es que, con anterioridad a la propuesta y sin conocer cómo se iba a desarrollar, todo el alumnado sin distinción quería participar y, además, pensaban que al practicar la improvisación (con imágenes, textos y sentimientos) les iba a ayudar en la interpretación de las piezas que llevaban en ese momento. Lo que indica que, tanto la improvisación musical, como la enseñanza a

través de la historia del arte y las emociones, suponen un centro de interés para el alumnado participante (Muset-Adel, 2001).

6.2.4. Bloque 4: Actuación en público.

La actuación en público, un hecho ineludible en nuestras enseñanzas puesto que toda preparación tiene la consecuencia de “exponerlo” ante el público.

- Una vez más, llegados a este cuarto y último bloque, se plantea el hecho de que, con la metodología tradicional en la enseñanza musical, una amplia mayoría de estudiantes reconocen que se sienten muy nerviosos o, incluso, con miedo antes de una interpretación en público. Prueba de ello, la figura 95 de enseñanzas elementales que refleja cómo el 50% del alumnado se sienten nerviosos/as y otro 50% cómodo y/o muy bien, remarcando, que en este nivel debería ser básico disfrutar de las actuaciones en público, al igual que en enseñanzas profesionales cuyos datos de la figura 114 dejan entrever resultados más preocupantes: casi un 80% se sienten nerviosos, algunos/as de ellos/as incluso en el proceso de la interpretación llegan a sentirse cómodos y sólo un 13% se sienten muy bien.

- Incluso hasta en la fase de estudio, que es cuando se supone que la música y sus correspondientes estudios deberían ser planteados para disfrutar e interpretar con confianza y seguridad en uno mismo, a la vista está que, no sucede así en la formación de nuestro alumnado. En el pretest, la mayoría se sentía muy nerviosos y nerviosos mayormente por la preocupación de los aspectos técnicos y expresivos como bien se ha expuesto anteriormente en el párrafo 3 del bloque 2.

Por tanto, la metodología tradicional, más centrada en los aspectos técnicos de la interpretación que en los emocionales, puede ser que influya no muy positivamente para la consecución de una interpretación solvente y con suficiente destreza, seguridad y confianza en uno mismo frente al público.

6.3. Infraestructura y acondicionamiento.

A pesar de que este concepto no se ha desarrollado como tal en los cuestionarios, si se considera importante hacer mención en la presente tesis puesto que como ya dejó patente Mira (2006) en su tesis doctoral de la misma especialidad, de nuevo se confirma que la infraestructura y acondicionamiento que poseen las aulas de los diversos centros participantes se pueden y deben mejorar:

- En primer lugar respecto al equipamiento, ya que en todos los centros se carecía de conexión wifi (de calidad e incluso, en algunos centros participantes, era inexistente), las aulas no disponen de los elementos necesarios para el profesorado e incluso en algunos casos, el reproductor de CD o el equipo de música en cuestión no funcionaba.
- Sobre el equipamiento, en el Conservatorio Profesional de Música de El Ejido sí se disponía de biblioteca e incluso de aulas o cabinas para estudiar, pero el resto de centros no disponían de estas posibilidades. Eso sí, de salón de actos para las audiciones sí que disponen todos los centros, aunque ha sido curioso comprobar como en uno de los centros no realizan audiciones ni trimestrales ni anuales, algo necesario en la formación de nuestros estudiantes.

Cabe recalcar que a nivel general y como bien mencionaba ya Trigueros (2012):

(...) Si la Administración se esfuerza en implantar las nuevas tecnologías para ofrecer un mejor servicio a los docentes (solicitudes online, consultas de bases de datos, etc.), entenderán la formación en TIC como algo inherente a su desarrollo integral como profesionales de la enseñanza. El aumento de inversiones en infraestructuras (...) es un estímulo para utilizar más y mejor estos medios” (p. 111).

6.4. Grado de conocimiento de la propuesta didáctica y su valoración. Conclusiones relacionadas con el O.E. 2 sobre la implementación de la propuesta.

En todos los aspectos que incluye la presente propuesta didáctica: la contextualización del repertorio, el trinomio música-artes-emociones, la improvisación y la actuación en público, son elementos que en el pretest han quedado reflejados los resultados de la falta

de concienciación y aplicación de todos ellos en el aula, en la gran mayoría de los casos (explicado anteriormente en el punto 6.2).

Por tanto, aun sin conocer en qué consistía la propuesta didáctica de esta investigación, todo el alumnado aceptó participar en ella al 100%, hecho totalmente gratificante por la confianza depositada en dicha propuesta.

6.5. Materiales didácticos utilizados en la metodología tradicional.

Siguiendo con todo lo anteriormente expuesto, principalmente en relación con el apartado 6.2 y 6.3, las aulas de los diversos centros participantes se pueden y deben mejorar y prueba de ello también son los materiales didácticos utilizados.

- A pesar de que existe bibliografía del saxofón que incluye acompañamiento de cd, tanto para trabajar canciones (libros de enseñanzas elementales), estudios (*Quarante-huit études* de Ferling, *15 études* de Koechlin, etc para enseñanzas profesionales), obras musicales (prácticamente todas, a día de hoy, de ambos niveles, disponen de acompañamientos en diversas aplicaciones y/o webs), etc. pocos centros pueden desarrollar este aspecto ante la falta de buenos equipamientos en los centros de enseñanza musical.
- Además, a ello se le puede sumar que el profesorado no dispone ni siquiera de ordenadores para poder aplicar las TIC en el aula y lo mismo ocurre con la utilización de wifi.

En consecuencia, se llega a la conclusión de que para poder desarrollar todos los aspectos fundamentales de la presente propuesta didáctica que incluyen las actualizaciones del material didáctico del saxofón, en este caso, y en todas sus facetas, depende, principalmente de cada docente que sea una realidad aportando su propio material (al menos de manera inminente) y sobre todo, de las administraciones y centros correspondientes (de manera urgente) para poder adaptar la enseñanza instrumental al alumnado del s. XXI.

De nuevo, la cita mencionada anteriormente de Trigueros (2012), en la p. 463, aporta una gran reflexión en este sentido y además, como bien menciona Vera (2004) “la UNESCO señala que es esencial incluir el uso de las TICs en la formación inicial y

permanente del profesorado, y que es necesario identificar aquellas actividades tecnológicas que están relacionadas con el progreso escolar.” (p. 2)

6.6. La programación.

Sobre el grado de conocimiento de la programación y su valoración cabe destacar que el alumnado, una vez realizado el cuestionario anterior a la propuesta didáctica, todos/as ellos/as son conscientes de que todos los elementos de la presente propuesta se incluyen dentro de la programación de saxofón de la doctoranda y prueba de ello es un ejemplo de la programación de 1º de Enseñanzas Profesionales (ANEXO XXII).

En dicha programación se prioriza:

- La formación holística e interdisciplinar del alumnado.
- Proporcionar una cultura musical contextualizadora y auditiva.
- La aplicación de la Inteligencia Emocional en el aula.
- La relación música, artes y emociones de manera reflexiva.
- La formación creativa e improvisadora del alumnado.

Todo ello, con la finalidad de conseguir una interpretación del repertorio más personal, con más confianza y seguridad, además de dejar latente la aplicación de las TIC y las TAC.

Pero lo más importante, es que el profesorado sea consciente de que es necesario dedicarle tiempo a este apartado para poder adaptar nuestro modo de enseñanza a la realidad actual, a la educación del s. XXI.

6.7. Evaluación de la propuesta didáctica. Conclusiones relativas al O.E. 3 sobre la experiencia didáctica implementada.

Ante la situación actual sobre la deficiente existencia de investigaciones educativas sobre la aplicación de nuevas metodologías innovadoras en el ámbito de los Conservatorios y/u otros centros, se ha planteado esta propuesta basada en el trinomio música, artes y emociones. Ésta aplica y desarrolla el aspecto emocional y sentimental en el aula para llevar a cabo una interpretación más personal y con más confianza y seguridad. Además, para ello se han utilizado materiales específicos a través de los

“Cuadro contextualización canciones y obras (archivo)” mediante el cual se ha realizado la búsqueda de audios, tanto de la canción-pieza, como del contexto histórico-musical para completar la formación auditiva del alumnado y su correspondiente “Cuadro contextualización artística” que pretende enlazar los conocimientos del primer cuadro con éste para profundizar en las diversas artes y su relación con los sentimientos y emociones a “sentir” para interpretar-“transmitir” en cada una de las interpretaciones también a través de las improvisaciones por medio de las artes seleccionadas de forma libre y con bases diferentes existentes y/o creadas por la profesora.

Prueba de todo esto, de nuevo, son los datos aportados en los cuestionarios respecto a los siguientes conceptos:

6.7.1. Bloque 1: Repertorio.

Como se ha podido observar en los resultados del postest, tanto de las enseñanzas elementales como profesionales, el concepto de contextualización del repertorio y de la formación auditiva forman parte de la formación actual del alumnado en su totalidad. De esta manera se fomentan la TIC y TAC en el aula para que el alumnado sea consciente de aquello más relevante de cada pieza con el objetivo de poder comprender y exponer al público todo lo aprendido en este sentido.

- Por lo que respecta a la contextualización, tanto en enseñanzas elementales como en las enseñanzas profesionales ha sido un elemento aplicado y desarrollado en el aula a través de los cuadros de contextualización correspondientes. Muestra de ello son los resultados del postest aportados en las figuras correspondientes al capítulo 4, apartados 4.2.3, 4.2.4, 4.2.5 y 4.2.6.

- Paralelamente, la formación auditiva también ha sido un elemento esencial y primordial. Todo el alumnado ha reconocido la importancia para su formación de escuchar o ver vídeos de la pieza a interpretar y de música clásica, en general. De nuevo este apartado se desarrollado en el aula a través de los cuadros de contextualización correspondientes.

En definitiva, es preciso e importante remarcar el hecho de que el alumnado tenga una formación holística a través de la contextualización y de la audición y el alumnado participante en la presente investigación así lo ha expresado. De esta manera, se

remarca y se deja constancia la importancia del papel del profesorado porque, como bien se ha expuesto al inicio de la presente investigación, el hecho de escuchar música o incluso el despertar el interés por la cultura musical, tendrá más relación con el compromiso personal del profesor que con el sistema, puesto que los conservatorios se han creado para la instrucción musical, no para escuchar música. Fernández (s/f).

6.7.2. Bloque 2: Emociones-artes.

De nuevo es importante insistir en que, desde los inicios compositivos, en la mayoría de los casos, hay latentes unos sentimientos, unas emociones y tras el desarrollo de la presente propuesta didáctica:

- El alumnado participante sabe y ha trabajado el bloque de las emociones y las artes en su formación instrumental.
- Los/as participantes consideran fundamental la explicación y el desarrollo de los sentimientos y las emociones para mejorar en sus interpretaciones además de en sus sesiones de estudio, su puesta en escena con público, etc.
- En cuanto al trabajo de las emociones en el aula, tanto en enseñanzas elementales como en las profesionales, el 100% confirma que sabe algo sobre las emociones y sentimientos que puede contener la música y que lo ha trabajado en clase relacionándolo con emociones personales, con referencias visuales e incluso a través de la relación de la música del compositor y su propia obra.
- Ahora, por lo que respecta al binomio música-artes, todos/as han recibido explicación en su formación instrumental en este sentido. De hecho, tras desarrollar este apartado el alumnado conoce más artes que en el pretest. Pero, además, todos/as ellos/as son conscientes de que las artes pueden producir sentimientos/emociones e incluso que la música puede tener influencias de otras artes y prueba de ello han sido los cuadros de contextualización artística desarrollados por cada alumno/a.
- Además, otro de los hechos destacables es que tras la participación de todos/as ellos/as ha quedado claramente expuesto que en sus sesiones de estudio las cuestiones técnicos-expresivas son importantes, por supuesto, pero han incluido conceptos emocionales y/o visuales para poder conseguir interpretaciones más personales y “más

puras”. Y lo mismo ha ocurrido con respecto a la puesta en escena: en enseñanzas elementales el 50% ha pensado en referencias visuales y/o emocionales e incluso en tocar bien y un 60% ha pensado en disfrutar dejando prácticamente a un lado los nervios (aunque también ha habido algún caso). En enseñanzas profesionales, ídem con sus correspondientes porcentajes. (Enseñanzas elementales: figura 29. Resultado ítem 15 y figura 30. Resultado ítem 16. Enseñanzas profesionales: figura 64. Resultado ítem 15 y figura 65. Resultado ítem 16).

Por todos estos motivos hipotéticos, surgió la idea de aplicar el trinomio música, artes y emociones en la presente propuesta didáctica para poder lograr, además de una formación holística y completa, a la par de una formación cultural, que el alumnado pueda trabajar la interpretación no sólo a nivel técnico (algo esencial, sin duda) sino también la búsqueda de una interpretación con más identidad y personalidad. Éste era el fundamento y la consecuencia, positiva.

6.7.3. Bloque 3: Improvisación.

En sentido es importante destacar que el currículo de ambas enseñanzas, tanto elementales como profesionales, matiza la importancia de trabajar este concepto en la formación del músico y, por tanto, es inexcusable pretender que en la enseñanza instrumental actual no se desarrolle este concepto en el aula o fomentar la participación en cursos y/o talleres en este sentido. La improvisación genera libertad, genera conexiones emocionales, genera comprensión instrumental y el profesorado debe estar preparado o, mejor dicho, formado para incluir este elemento tan esencial en la enseñanza instrumental del siglo XXI. O mejor aún, el profesorado debe querer estar preparado y querer formarse.

En la presente investigación y siguiendo lo expuesto en los dos bloques anteriores, se plantea el trabajo de la improvisación de diversas maneras: de forma libre, sin y con arte, sin base y con base. Además, para poder conectar con las emociones de cada uno/a de ellos/as lo más importante es que si no existen bases para desarrollar el aspecto emocional, el profesorado debe crearlas.

En cuanto a los resultados de los cuestionarios:

- Después de la participación de este apartado de la propuesta didáctica todo el alumnado ha trabajado la improvisación en las clases de manera más creativa: a través de imágenes y/o textos, como bien reflejan en los gráficos correspondientes tanto de enseñanzas elementales como profesionales. Se observan más opciones de práctica de la improvisación, todas ellas trabajadas en la propuesta didáctica, pero eso sí, evitando la relación directa con un libro y dando más rienda suelta a crear en el momento a través de imágenes, de la improvisación libre, con bases y siempre, en relación con el repertorio a trabajar. (Figuras 37 y 38 para enseñanzas elementales y figuras 72 y 73, para enseñanzas profesionales).
- Lo principal, que los/as participantes consideran que al haber practicado la improvisación de esta manera les ha ayudado en la interpretación del repertorio correspondiente.
- Otro hecho que es preciso reflejar en las conclusiones es que, en el caso de la improvisación, tanto de forma libre como con base, prácticamente la totalidad de los/as participantes prefieren improvisar a través de las artes destacando, ante todo, las visuales y las audiovisuales.

En definitiva, la finalidad de este apartado de la presente propuesta didáctica es que puedan conectar con la emoción y, además, con las artes que siempre serán buscadas por el propio alumnado, hecho que más les motiva y que de nuevo matiza la íntegra aplicación de las TIC en el aula o incluso en casa, esencial y motivador para el alumnado.

6.7.4. Bloque 4: Actuación en público.

De nuevo es importante remarcar que la actuación en público es un hecho ineludible y esencial en nuestras enseñanzas puesto que toda preparación tiene la consecuencia de “exponerlo” ante el público.

- Una vez más, llegados a este cuarto y último bloque, se plantea el hecho de que algo ha ocurrido con la propuesta didáctica de la presente investigación ya que los resultados son muy favorables. En enseñanzas elementales, nadie se ha sentido nervioso sino todo

lo contrario: un 83,3% muy bien y un 41,6% cómodo. (figura 95) pero incluso en enseñanzas profesionales los resultados han seguido la misma dirección, ya que tan sólo se han sentido nerviosos 4 alumnos/as (13%), un 80,6%, nada más y nada menos, que se ha sentido muy bien y un 29% cómodos. (figura 114).

- Incluso hasta en la fase de estudio se han observado también resultados muy positivos puesto que el alumnado ha incluido conceptos emocionales y/o visuales para poder conseguir interpretaciones más personales y “más puras”, como bien se ha expuesto anteriormente en el párrafo 5 del bloque 2.

Por tanto, tras la propuesta didáctica se observa que, tras el trabajo realizado en su totalidad, incluyendo el trabajo de los cuadros de contextualización y todo lo anteriormente expuesto, ha influido positivamente para la consecución de una interpretación más solvente y con suficiente destreza, seguridad y confianza en uno mismo frente al público.

En definitiva, por las razones anteriormente expuestas:

- La programación propuesta y llevada a cabo en los cursos escolares 2016-2017 y 2017-2018 en diferentes centros musicales, se puede catalogar como satisfactoria ya que el alumnado ha valorado positivamente, a través de los cuestionarios y el material fungible aportado y la gran implicación a la hora de desarrollar el trinomio: música, artes y emociones en su formación instrumental.
- Se ha conseguido que el alumnado amplíe sus conocimientos instrumentales y musicales a través de una formación holística e interdisciplinar que también incluye la aplicación y desarrollo de la inteligencia emocional y artística en el aula a través de la aplicación de las TIC y las TAC a pesar de las deficiencias existentes en las infraestructuras y equipamientos.
- El alumnado ha valorado positivamente que sean informados a principio de curso sobre los contenidos a realizar, así como se mantenga una relación con los padres sobre su situación académica a lo largo del curso.
- Sobre los materiales didácticos elaborados, basados para desarrollar la presente propuesta didáctica y los contenidos desarrollados en la programación, el alumnado ha

evaluado favorablemente la motivación que ha propiciado, su creatividad y su derivación en una formación holística e interdisciplinar.

6.8. Confirmación de la hipótesis inicial.

Según la hipótesis planteada inicialmente:

La metodología holística basada en el trinomio: música, artes y emociones va a proporcionar que el alumnado adquiera mejor formación musical y más destrezas en el ámbito de la creatividad en la improvisación y, por ende, más confianza escénica.

Por consiguiente, se pretende demostrar que el uso de las artes como recurso didáctico en la enseñanza musical puede ayudar a mejorar la interpretación de los estudiantes.

Ha sido verificada tanto a través de los datos de los cuestionarios a nivel comparativo y cuantitativo como a través de los vídeos de manera cualitativa, datos que hacen hincapié en la importancia de seguir aplicando la innovación y motivación continua por y para las artes, junto a la aplicación de la Inteligencia Emocional, ya que además aportan la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta especialidad, el saxofón, en las enseñanzas elementales y profesionales.

6.9. Propuestas de mejora.

En primer lugar, tras la verificación de la presente investigación, sería conveniente hacer extensivo este proyecto al profesorado, pero no sólo del área o instrumento que aquí se ha desarrollado, sino de otras especialidades musicales, incluida música de cámara, principalmente, al haber comprobado la mejora en cuanto al rendimiento y motivación del alumnado.

Tener en cuenta que puede haber alumnado con discapacidad visual. Sería un trabajo arduo y costoso, pero sería interesante e ilusionante contactar con la ONCE para hacer un proyecto similar a «Hoy toca el Prado», que va destinada principalmente a personas con discapacidad visual, de modo que puedan tocar y palpar algunos de los cuadros más famosos. (Lokkie, 2015 y La Vanguardia, 2015). Incluso resultaría más atractivo hacer la práctica extensible con cine en 3D, realidad aumentada, etc. no utilizadas en la presente investigación para comprobar si igualan o incluso mejoran los resultados.

Además, la posibilidad de plantear dicha propuesta didáctica a alumnado con discapacidad visual podría incluir la utilización de recursos para el tacto (escultura, relieve, joyería, cerámica, etc), el olfato (los perfumes, flores, etc.), el gusto (comidas, bebidas, etc.), incluso el oído (el murmullo del agua, el mar con sus diferentes estados, quieto, furioso, el viento, el canto de las aves, etc.)

En conclusión, otra educación acorde a la realidad educativa actual es posible siempre y cuando se disponga de una mayor dotación de materiales, sobre todo por lo que respecta a recursos a través de las TIC. Además, una profunda formación del profesorado, tanto del actualmente en activo como de aquellos docentes de música que están en formación, ayudaría a mejorar, a través de evidencias científicas, las clases de música, puesto que permitiría la inclusión de nuevos recursos, materiales y estrategias metodológicas en el aula. Esto elevaría la motivación de los docentes y hará posible una enseñanza y un aprendizaje más enriquecedor y más acorde con las necesidades de formación de nuestro alumnado, con el objetivo primordial de acercarnos a la realidad en la que se mueve nuestro mundo.

CAPÍTULO 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

7.1. Referencias bibliográficas generales.

Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44), 67-73.

Análisis a Fondo Diario. (28 de abril de 2018). Konstantín Stanislavski... el maestro de lo escénico. *Análisis a fondo diario*. <https:// analisisafondo.com/educacion-y-cultura/item/30928-konstant% C3% ADn-stanislavski% E2% 80% A6-el-maestro-de-lo-esc% C3% A9nico>

Anchundia, J. H. (2020). Beethoven: tormenta appassionata. *Preliminar cuadernos de trabajo*, 2, 33-38.

Art Madrid (2019). *¿Por qué hay que educar en arte y cultura?* Recuperado el 25 febrero 2020, de <https://www.art-madrid.com/es/post/por-que-educar-en-arte-y-cultura>

Artero, M. (2013). Sentido y personalidad de las tonalidades. Recuperado el 3 de enero de 2017, de <https://eldiaadiariomusica.wordpress.com/2013/06/23/sentido-y-personalidad-de-las-tonalidades/>

Asensio Segarra, M. (2004). *Historia del saxofón*. Impromptu Editores.

À punt (2021). *Tot és art*. Recuperado el 25 noviembre 2021, de <https://www.apuntmedia.es/programes/tot-es-art/>

Belmonte, C. (2007). Emociones y cerebro. *Revista de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 101(1), 59-68.

Beitia Bastida, M.A. (2015). *Las múltiples dimensiones de la música en el siglo XX* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional a Distancia http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filosofia-Mabeitia/BEITIA_BASTIDA_MAngeles_Tesis.pdf

Benavides García, V. (2018). Paisajes del placer y de la culpa. La huella de Mahler en la obra de José María Sánchez-Verdú. *Revista de musicología*, 41(1), 235-259.

Bisquerra, R. (2017) Música y educación emocional. *Eufonia: didáctica de la música*, 71, 43-48.

Blázquez Izquierdo, C. (2018). Versa est in luctum. Un lamento fúnebre renacentista español. *Artseduca*, 19, 166-201.

Bona, C. (2016). *La nueva educación*. Plaza Janés.

Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Plaza Janés.

Bona, C. (2018). *La emoción de aprender*. Plaza Janés.

Bueno, C., Teruel, M. P. y Valero, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 169-194.

Camarero, M. C. (2017). Debussy y la naturaleza ¿Una filosofía de la objetividad? *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, 10. 109-118.

Chiuminatto, M. (2018). La improvisación musical en la clase de saxofón: visión y práctica de seis profesores de escuelas de música de Barcelona. *Reidocrea*, 7, 140-150.

Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Mundimúsica.

Dalia, G. (2008). *Cómo ser feliz si eres músico o tienes uno cerca*. Mundimúsica.

Dalia, G. (2019) *El músico interior: 35 claves para tener éxito en la música y en la vida*. Ideamúsica editores.

Dalia, G. (s/f) *Guillermo Dalia*. Recuperado el 25 septiembre 2021, de <http://www.guillermodalía.com>

De Juan, O. (2010). *La interrelación música pintura: un análisis comparativo actualizado de sus principales fundamentos técnicos y expresivos* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.

De Juan, O. (2012). *¿Beethoven y Goya en tu cerebro?: Pictomusicadelfía para todos: música, pintura, gastronomía y cerebro: la interrelación música-pintura a través del análisis de sus recursos técnicos y expresivos*. Diego Marín.

Diario de Navarra. (3 de septiembre de 2017). El descenso de la educación artística produce analfabetos visuales. *Diario de Navarra*. http://www.diariodenavarra.es/noticias/magazine/sociedad/2016/12/08/el_descenso_educacion_artistica_produce_alumnos_analfabetos_visuales_503940_1035.html

Di Marco, P. y Spadaccini, A. (2015). Wassily Kandinsky y la sinestesia que lo condujo a la música visual. Recuperado el 20 marzo 2017, de <http://alessiaspadaccini.com/wp-content/uploads/2015/05/Wassily-Kandinsky-y-la-M%C3%BAAsica-Visual.pdf>

Disney (200). *Disney Solos*. Hal Leonard.

Disney (2003) *Disney Movie Hits*. Hal Leonard.

Ecoosfera (2018). *La improvisación musical y los sueños son un mismo proceso cerebral (Estudio)*. Recuperado el 25 febrero 2020, de <https://ecoosfera.com/2018/01/la-improvisacion-musical-los-suenos-mismo-proceso-cerebral-estudio/>

El Meridiano (2021). *Josep Vicent Pérez Ripoll, presentador de Tot és art: «El arte es un puente para comunicarnos entre seres humanos»*. Recuperado el 16 noviembre 2021, de <https://www.elmeridiano.es/josep-vicent-perez-ripoll-el-arte-es-un-puente-para-comunicarnos-entre-seres-humanos/>

Equipo pedagógico Campus Educación (2020). *Neuroeducación, Neurodidáctica y Neuroaprendizaje*. Recuperado el 17 septiembre 2021 de, <https://www.campuseducacion.com/blog/recursos/articulos-campuseducacion/neuroeducacion-neurodidactica-y-neuroaprendizaje/>

Familiar, I. (2018). *Música y pintura. Interpretación musical de obras pictóricasp or Gilles Silvestrini en sus Six etudes pour hautbois solo* [Trabajo Final de Grado]. Conservatori Superior de Música de Castelló.

Fernández, A. (s/f). Los conservatorios de música en tiempos del Rey Juan Carlos I. *El compositor que habla*. Recuperado el 6 de junio de 2022. https://www.elcompositorhabla.com/es/biblioteca-articulos.zhtm?corp=elcompositorhabla&arg_id_padre=111

Fernández, T., Benito, A. y Pascual, M. (1999). La música en las artes plásticas. *Eufonía: revista de didáctica de la música*, 16. 43-54.

Ferrero Costa, A. (2008). La música, contexto y pretexto en la historia. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 85. 717-732.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.

Fundación Botín (2014). *Artes y emociones que potencian la creatividad*. Fundación Botín.

Galduf, F, y Dalia, G. (2020). *Fuerza mental del músico*. Independently publishing.

Galiana, J. L. (2017). *Los universos imaginarios de la improvisación. ¿Qué nos estamos perdiendo en las aulas de música? La libre improvisación musical: fuente inagotable de inteligencia emocional*. Monografies & aproximacions.

Galiana Gallach, J.L. (2017). Antecedentes de la improvisación musical en España, una práctica decisiva. De Cervantes a las primeras vanguardias del siglo XX. En M. Molina Alarcón (coord.) *¡Chum, chum, pim, pam, pum, Olé! Pioneros del Arte Sonoro en España, de Cervantes a las Vanguardias* (pp. 76-92). Universitat Politècnica de València.

García, J. L. (2013). *Las otras artes en la música de compositores académicos*. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.

García, L. (2011). *Aprendiendo a tocar Jazz, Blues, Funk, Rock..., para instrumentos en Do* (3 vols). Impromptu Editores.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Gavilanes, J.P. (2020). La heroica: el templo de la naturaleza y de los hombres. Recuperado el 8 de junio de 2022 [https://www.academia.edu/44428233/La Heroica El templo de la naturaleza y de los hombres](https://www.academia.edu/44428233/La_Heroica_El_templo_de_la_naturaleza_y_de_los_hombres)

Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Ediciones Paidós Ibérica.

Giráldez, A. (2019). Los docentes debemos integrar el pensamiento visible en todas las etapas. *Educación Tres Punto Cero*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/pensamiento-visible-educacion/>

Goleman, D (1997). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Goleman, D. (2016). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. B de Bolsillo.

Gómez-Carrasco, C.J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J.R. y Sáinz, M. (2019). Effects of a Gamification and Flipped-Classroom Program for Teachers in Training on Motivation and Learning Perception. *Education Sciences*, 9(4), pp. 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>

Gómez-Carrasco, C.J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J.R. y Sáinz, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome. *PLoS ONE*, 15(10), e0241892. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241892>

Gómez-Morant, M. (2008). La música religiosa de Liszt. *Revista de Espiritualidad*, 67, 371-386

Gran Pausa (2017). *¿Qué tipos de memoria usan los músicos?* Recuperado el 15 octubre 2021, de <http://www.granpausa.com/2017/05/26/funciona-la-memoria-los-musicos/>

Grout, D. y Palisca, C. (2015). *Historia de la música occidental, 1*. Alianza editorial.

Grout, D. y Palisca, C. (2015). *Historia de la música occidental, 2*. Alianza editorial.

Heinlein, F. (1960). Gustav Mahler. *Revista Musical Chilena*, 14(72), 8-29. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/14611>

Hemsey de Gainza, V. (2020). *La improvisación musical: un manual muy completo para el aprendizaje y desarrollo de la improvisación en música*. Independently Publishing.

Iniesta, R. (2011). *Interactuando sin miedo*. Rivera editores.

Irwin, R. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25. 106-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6904303>

Joanz, A. (2019). *17 beneficios personales y artísticos de la Improvisación-una perspectiva científica*. Recuperado el 16 noviembre 2021, de <https://www.alejandrojoanz.com/en/2019/09/29/17-beneficios-personales-y-artisticos-de-la-improvisacion/>

Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, 20-21, 213-226.

La Vanguardia (17 de mayo de 2015). Una exposición en El Prado permite a los ciegos tocar un Goya o un Velázquez. *La Vanguardia*.

<https://www.lavanguardia.com/vida/20150717/54433461542/el-prado-ciegos-pinturas.html>

Lillo, S. y Guallar, J. (2019). El documentalista researcher en un programa de televisión especializado. Proceso de trabajo y gestión de fuentes en `This is Art`. *Ediciones Complutense*.

<https://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/64655/4564456551320>

Llorens, J.M. (1956). Las dedicatorias de los manuscritos musicales de la Capilla Sixtina. *Anuario musical: revista de musicología del CSIC*, 11. 59-90.

Lokkie (2015). En esta exposición, los invidentes pueden tocar los cuadros. *Bored Panda*. https://www.boredpanda.es/pinturas-clasicas-relieve-ciegos-museo-prado-madrid/?utm_source=google&utm_medium=organic&utm_campaign=organic

López-Íñiguez, G, Pozo, J.I. y de Dios, M. J. (2014). The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning, and evaluation. *Psychology of Music*, 42(2), 157-176.

López, E. (2013). Literatura y música. *Brocar*, 37, 121-143.

López-Íñiguez, G. (2017). *Promoting Constructivist Instrumental Music Education as a Mechanism for Pedagogical Equality*. *Artsequal*.

López-Íñiguez, G. y Pozo, J. I. (2014a). Like Teacher, Like Student? Conceptions of Children From Traditional and Constructive Teachers Regarding the Teaching and Learning of String Instruments. *Cognition and Instruction*, 32(3), 219-252

López-Íñiguez, G. y Pozo, J. I. (2014b). The influence of teachers' conceptions on their students' learning: Children's understanding of sheet music. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 311–328

López-Íñiguez, G. y Pozo, J. I. (2016). Analysis of constructive practice in instrumental music education: Case study with an expert cello teacher. *Teaching and Teacher Education*, 60, 97-107

López, L. (2015). *PIEC: Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en los conservatorios de música*. UNED.

Luis, A. (2018). *La improvisación musical como recurso educativo* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de La Laguna.

Luisa, M. (2015). *5 pasos para hacer el aprendizaje significativo*. Recuperado el 15 septiembre 2021, de <https://aquavitacoaching.com/5-pasos-aprendizaje-significativo/>

Maliakkal, N., Hoffmann, J., Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2016). Teaching emotion and creativity skills through art: A workshop for adolescents. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 26, 69-83.

Marín, R. y Roldán, J. (2017). *Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística*. Editorial de la Universidad de Granada (España).

Marrades, J. (2000). Música y significado. *Teorema*, XIX, 5-25.

Medina, A. (2003). *El Sr. Corchea y otros escritos*. Alianza Música.

Meyer, L. (2016). *La emoción y el significado de la música*. Alianza Música.

Miguélez, X. (22 de mayo de 2019). 'Redes', el programa con el que Eduard Punset llevó la ciencia a nuestras casas. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/television/programas-tv/2019-05-22/muere-eduard-punset-redes-programa-tve-ciencia_2015878/

Mira, I. (2014). *Cómo sonar el saxofón* (4 vols). Rivera Editores.

Mira, I. (2006). *Didáctica musical para saxofón en grado elemental: una propuesta de enseñanza-aprendizaje* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.

Miu, C. A., Pitur, S. y Szentágotai-Tatar, A. (2016). *Aestheteic emotions across arts: a comparison between painting and music*. Macquarie University.

Moreno-Vera, J.R. y Alvé, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanities & Social Sciences Communications*, 7(1). doi.org/10.1057/S41599-020-00601-Z

Moreno-Vera, J.R., Ponsoda-López de Atalaya, S., López, J.A. y Blanes, R. (2020). Holistic or Traditional Conceptions of Heritage among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability*, 12(21). 8921. <https://doi.org/10.3390/su12218921>

- Moreno-Vera, J.R., Ponsoda-López de Atalaya, S. y Blanes (2021). By Toutatis! Trainee Teachers' Motivation When Using Comics to Learn History. *Frontiers in psychology*, 12, 778792. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778792>
- Mule, M. (1946). *Quarante-huit études pour tous les saxophones, de Ferling*. Alphonse Leduc Éditions Musicales.
- Muset-Adel, M. (2001). Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y los métodos globales. En J. Trilla Bernet (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (PP. 95-122). Graó.
- Offermans, W. (2009). *Improvisations-Kalender*. Zimmerman editores.
- Ono, K. (2018). Tchaikovsky 6. *Historia de la sinfonía*. <https://www.historiadelasinfonia.es/conciertos-obc/temporada-2015-2016/tchaikovsky-6/>
- Ortiz, A. (2012). La interdisciplinariedad en las investigaciones educativas. *Did@scalia: didáctica y educación*, 1, 1-12.
- Oviedo, HC. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Pahlen, K. (2017). *Cartas de amor de músicos 'Mi ángel, mi todo, mi yo...'*. Turner Música.
- Paniagua G, M. N (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. *Fides Et Ratio*,6(6), 72-77.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage
- Peñalver Vilar, J.M. (2011). El valor humano de la improvisación musical. *Sonograma*, 9. 1-10.
- Pérez, J. y Merino, M. (2013). *Definición de YouTube*. Recuperado el 18 noviembre 2021, de <https://definicion.de/youtube/>
- Pintrich, P. & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Educación.

Pozo, J. I., Bautista, A. y Torrado, J.A. (2008). Learning and teaching musical performance: Changing conceptions and aducational practices. *Cultura y Educación*, 20, 5-15

Pozo, J.I. y Torrado, J.A. (2006). Del dicho al hecho. De las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En N. Scheuer, J.I. Pozo, M. Pérez, M.M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (coords.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 205-230). Graó

Prot, B. (2004). *Pedagogía de la motivación: Cómo despertar el deseo de aprender*. Narcea.

Punset, E. (2011). Música, emociones y neurociencia. Recuperado el 21 noviembre, de <https://www.rtve.es/television/20111009/musica-emociones-neurociencia/465379.shtml>

Real Academia Española (s/f). Arte. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 17 de noviembre, 2021, de <https://dle.rae.es/arte>

Real Academia Española (s/f). Improvisar. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 17 de noviembre, 2021, de <https://dle.rae.es/improvisar>

Reyes, R. (4 de diciembre de 2010). La música y las artes. *El nuevo diario*. <https://www.elnuevodiario.com.ni/blogs/articulo/774-musica-artes/>

Rivas, D, Sánchez-Escribano, E. y Rodríguez, J. L. (2021). META Classband. Recuperado el 10 noviembre de 2021, de <https://www.metaclassband.com/>

Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas*. DeBolsillo clave.

Roessler, E. (2017). *Beethoven y la magia de la música*. Academia chilena de Medicina.

Roldán, J. y Marín, R. (2017). *Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística*. Universidad de Granada.

RTVE. (s/f). *This is art* [vídeo]. RTVE. <https://www.rtve.es/play/videos/this-is-art/>

RTVE. (s/f). *This is opera* [vídeo]. RTVE. <https://www.rtve.es/play/videos/this-is-opera/>

RTVE. (s/f). *Redes* [info]. RTVE. <https://www.rtve.es/television/20111009/musica-emociones-neurociencia/465379.shtml>

- RTVE. (s/f). *Programas*. <https://www.rtve.es/play/radio/a-z/radio-clasica/>
- Sacau, E. (2002). Hanslick y la música desde la música. *Mundo Clásico*. Recuperado el 3 noviembre 2021, de <https://www.mundoclasico.com/articulo/4267/Hanslick-y-la-m%C3%BAsica-desde-la-m%C3%BAsica>
- Sanglier, G. (22 de septiembre de 2021). Qué es el ‘pensamiento visible’ y cómo se puede aplicar en el aula. *The Conversation*. <https://theconversation.com/que-es-el-pensamiento-visible-y-como-se-puede-aplicar-en-el-aula-168297>
- Santos, M. (2021). *Improvisación musical y emociones como herramientas en el aula de música de primaria* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad de Valladolid.
- Sanz Centeno, R., Berrón Ruiz, E. y Monreal Guerrero, I.M. (2021). Aplicación de rutinas de pensamiento visible como estrategia para mejorar el análisis musical y la interpretación con la flauta dulce. *Artseduca*, 30. 9-26.
- Small, C. (1989). *Música, sociedad y educación*. Alianza Editorial.
- Suñén, L., Martínez, E., Alfaya, J., Matamoro, B. y Martín, S. (1989) Música y literatura. *Scherzo: revista de música*, 4(37) 67-83.
- Toro, J. M. (2015). *Educación con “co-razón”*. Desclée de Brouwer.
- Torres, A. (18 de julio de 2016). El cerebro necesita emocionarse para aprender. *El País*. https://elpais.com/economia/2016/07/17/actualidad/1468776267_359871.html
- Torrado, J.A., Casas A. y Pozo, J.I. (2005). Las culturas de la educación musical: aprendiendo a interpretar un instrumento. *Estudios de psicología*, 26(2). 259-269.
- Torres, A. (20 de febrero de 2017). Hay que acabar con el formato de clases de 50 minutos. *El País*. https://elpais.com/economia/2017/02/17/actualidad/1487331225_284546.html
- Trigueros Cano, F.J., Sánchez-Ibáñez, R. y Vera Muñoz, M.I. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *REIFOP*, 15(1). 101-112.
- Tripiana Muñoz, S. (2016). Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4. 25-33.
- TV3. (s/f). *This is art* [vídeo]. TV3. <https://www.ccma.cat/tv3/this-is-art/capitols/>

Vengut, D. (21 de noviembre de 2021). El jazz, la música de la llibertat. *Marina Alta*. <https://www.noticiasmarinaalta.es/canfali/articulo/el-jazz-la-msica-de-la-libertad/>

Vera Muñoz, M.I. (2004). La enseñanza-aprendizaje virtual: principios para un nuevo paradigma de instrucción y aprendizaje. En M.I. Vera y D. Pérez (coords.) *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-11). Universidad de Alicante.

Villafruela, M.A. (2007). *El saxofón en la música docta de América Latina*. Concurso Nacional de Proyectos de Fomento del Libro 2007.

Vírgula. (19 de noviembre de 2021). El proceso de enseñanza-aprendizaje. *Vírgulablog*. <https://virgulablog.es/programacion-didactica/elementos-de-la-programacion-didactica/metodologia/el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje/>

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.

Yamaha. (s/f). Eugene Rousseau. *Yamaha*. Recuperado el 5 febrero 2021, de https://es.yamaha.com/es/artists/e/eugene_rousseau.html

Whiston, A. (2017). *The eye is a door*. Universidad de Granada.

Zorrillo, A. (1995). *Juego musical y aprendizaje*. Colección Aula Abierta.

7.2. Referencias de legislación general.

Ámbito estatal

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre la reglamentación general de los Conservatorios de Música. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de octubre de 1966.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre de 1990.

Real Decreto 756/92, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado elemental y medio de las enseñanzas de música, *Boletín Oficial del Estado*, de 27 de agosto de 1992.

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de mayo, de Educación.

Andalucía

Decreto 17/2009, de 20 de enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 23, de 4 de febrero de 2009.

Orden de 24 de junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 135 de 14 de julio de 2009.

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, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 182, de 14 de septiembre de 2007.

Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas profesionales de Música en Andalucía, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 225, de 15 de noviembre de 2007.

Comunidad Valenciana

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, *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 5606, de 25 de septiembre de 2007.

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, *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 5606, de 25 de septiembre de 2007.

CAPÍTULO 8. ANEXOS

ANEXO I. Cuestionario tesis-Enseñanzas Elementales (PRE)

CUESTIONARIO TESIS-ENSEÑANZAS ELEMENTALES (PRE)

CENTRO PROCEDENCIA:

EDAD:

CURSO:

SEXO:

BLOQUE 1: REPERTORIO

1. ¿Te han aconsejado buscar información del autor y del nombre de las canciones que has tocado hasta ahora?

Si

No

Si has respondido si:

¿La información fue escrita o memorizada?

¿Te acuerdas de la información obtenida?

Si

No

*Si has respondido si:

De todas las canciones estudiadas hasta ahora.

De algunas

De casi ninguna

2. ¿Crees que el título de las canciones tiene relación con la interpretación que tienes que hacer?

Si

No

3. ¿Sueles escuchar grabaciones o ver vídeos de las canciones que estudias?

Si

No

4. ¿Escuchas o ves vídeos de música clásica?

Si

No

5. ¿Crees que es importante escuchar o ver vídeos de música clásica para tu evolución en el mundo de la música?

Si

No

6. ¿Qué aplicaciones, programas, formatos (cd's, dvd, vinilo...) sueles utilizar para ver y/o escuchar música?

7. Además de escuchar o ver vídeos relacionados con la canción a estudiar, ¿consideras importante obtener más información sobre la pieza a interpretar: tonalidad, forma, tempos...?

Si

No

*¿Has trabajado lo anteriormente mencionado en las clases?

Si

No

BLOQUE 2: EMOCIONES-ARTES

8. ¿Sabes algo sobre los sentimientos y las emociones que contiene la música?

Si

No

* Si has respondido si: ¿lo has trabajado en las clases de instrumento?

Si

No

* Si has respondido si de nuevo, describe de qué manera:

9. ¿Crees que es importante que el/la profesor/a correspondiente explique y te ayude a desarrollar los sentimientos y emociones para aplicarlo cuando tocas?

Si

No

10. ¿Has trabajado alguna vez la relación música-artes?

Si

No

* Si has respondido si, describe de qué manera:

11. ¿Qué artes conoces?

12. ¿Eres consciente de que las artes en general producen sentimientos/emociones?

Si

No

13. ¿Crees que la música y las artes guardan relación entre ellas?

Si

No

14. ¿Consideras que se pueden relacionar directamente música-artes?

Si

No

15. Cuando estás estudiando las canciones correspondientes, ¿en qué sueles pensar?

16. Cuando interpretas la pieza en público, ¿en qué piensas?

17. Cuando tocas alguna canción ¿visualizas mentalmente alguna imagen o texto?

Si

No

* Si has respondido si, escríbelo:

18a. Piensa una canción e imagina una imagen o texto y relacionalo con alguna emoción o sentimiento ¿Crees que pensando en todo eso tu forma de tocar puede ser mejor?

Si

No

18b. ¿Por qué?

19a. ¿Consideras que relacionar música-artes-emociones puede llegar a ser importante para tu formación-interpretación?

Si

No

19b. ¿Por qué?

BLOQUE 3: IMPROVISACIÓN

20. ¿Has practicado alguna vez la improvisación y creatividad con el instrumento?

Si

No

*Si has respondido si, dime con qué libro y además, describe de qué manera:

21. ¿Has practicado la improvisación-creatividad por medio de imágenes o textos?

Si

No

22. ¿Te gustaría practicar la improvisación-creatividad por medio de imágenes o textos y además, añadir sentimientos y emociones?

Si

No

23. ¿Crees que si practicas la improvisación (con imágenes, textos y sentimientos) te ayudará en la interpretación de la canción a interpretar?

Si

No

BLOQUE 4: ACTUACIÓN EN PÚBLICO

24. Recuerda la pieza/s de tu última actuación en público de este curso. Escríbela/s:

25. Valora del 1 al 5 como te sientes actualmente con tus interpretaciones en público en las audiciones tras el trabajo completo de los cuadros y las improvisaciones.

1	2	3	4	5

1: muy nervioso.

2: nervioso.

3: bien, cómodo.

Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones

4: muy bien, muy cómodo.

5: genial.

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN! ☺

ANEXO II. Cuestionario tesis-Enseñanzas Profesionales (PRE)

CUESTIONARIO TESIS-ENSEÑANZAS PROFESIONALES (PRE)

CENTRO PROCEDENCIA:

EDAD:

CURSO:

SEXO:

BLOQUE 1: REPERTORIO

1. ¿Te han aconsejado buscar información del autor y del nombre de las obras a lo largo de tu formación?

Si

No

Si has respondido si:

¿La información fue escrita o memorizada?

¿Te acuerdas de la información obtenida?

Si

No

Si has respondido si:

De todas las obras estudiadas hasta ahora.

De algunas

De casi ninguna

2. ¿Crees que el título de las obras guarda relación con la supuesta interpretación?

Si

No

3. ¿Sueles escuchar grabaciones o ver vídeos de las obras que estudias?

Si

No

4. ¿Escuchas o ves vídeos de música clásica?

Si

No

5a. ¿Crees que es importante escuchar o ver vídeos de música clásica, en general, para tu formación?

Si

No

5b. ¿De qué manera puede llegar a influir el escuchar o ver vídeos de música clásica en tu interpretación? Descríbelo:

6. ¿Qué aplicaciones, programas, formatos (cd's, dvd, vinilo...) sueles utilizar para ver y/o escuchar música?

7. Además de escuchar o ver vídeos de la obra a estudiar, ¿consideras importante obtener más información sobre la pieza a interpretar: tonalidad, forma, tempos, textura, armonía, forma, etc. (a esto se le denomina interdisciplinarietà)?

Si

No

*¿Has trabajado lo anteriormente mencionado (aspectos interdisciplinarios) en tu formación?

Si

No

BLOQUE 2: EMOCIONES-ARTES

8. ¿Sabes algo sobre los sentimientos y las emociones que contiene una obra?

Si

No

* Si has respondido si: ¿has trabajado en este sentido en tu formación?

Si

No

* Si has respondido si de nuevo, describe de qué manera:

9. ¿Consideras que en la formación musical debe incluir la explicación y el desarrollo de sentimientos y emociones en la interpretación?

Si

No

* Si respondes si: ¿crees que trabajar en este sentido ayudaría a mejorar tu interpretación a todos los niveles: estudio, en público, etc?

Si

No

10. ¿Has trabajado alguna vez la relación música-artes?

Si

No

11. ¿Qué artes conoces?

12. ¿Eres consciente de que las artes en general producen sentimientos/emociones?

Si

No

13. Dentro de un período histórico, cualquiera, hay una gran confluencia de artes.

¿Crees que la música puede llegar a tener influencia de otras artes?

Si

No

14. ¿Consideras que se pueden relacionar directamente música-artes?

Si

No

15. Cuando estás estudiando la obra correspondiente, ¿en qué piensas?

16. Cuando interpretas la pieza en público, ¿en qué piensas?

17. Teniendo en cuenta el estudio y su posteriori puesta en escena ¿visualizas mentalmente alguna imagen o texto?

Si

No

* Si has respondido si, escríbelo:

18a. ¿Crees que el pensar en imágenes o textos con el objetivo de producir emociones y sentimientos te podrían ayudar a afrontar mejor la interpretación de la obra?

Si

No

18b. ¿Por qué?

19a. ¿Consideras que el trinomio música-artes-emociones puede llegar a ser importante para tu formación-interpretación?

Si

No

19b. ¿Por qué?

BLOQUE 3: IMPROVISACIÓN

20. ¿Has practicado alguna vez la improvisación y creatividad con el instrumento?

Si

No

*Si has respondido si, dime con qué libro y además, describe de qué manera:

21. ¿Has practicado la improvisación-creatividad por medio de imágenes o textos?

Si

No

22. ¿Te gustaría practicar la improvisación-creatividad por medio de imágenes o textos y además, añadir sentimientos y emociones?

Si

No

23. ¿Crees que si practicas la improvisación (con imágenes y sentimientos) te ayudará en la interpretación de la canción a interpretar?

Si

No

BLOQUE 4: ACTUACIÓN EN PÚBLICO

24. Recuerda la pieza/s de tu última actuación en público de este curso. Escríbela/s:

25. Valora del 1 al 5 como te sientes actualmente con tus interpretaciones en público en las audiciones tras el trabajo completo de los cuadros y las improvisaciones.

1	2	3	4	5

- 1: muy nervioso.
- 2: nervioso.
- 3: bien, cómodo.
- 4: muy bien, muy cómodo.
- 5: genial.

¡¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!! ☺

ANEXO III. Cuestionario tesis-Enseñanzas Profesionales (POST)

CUESTIONARIO TESIS-ENSEÑANZAS ELEMENTALES (POST)

CENTRO PROCEDENCIA:

EDAD:

CURSO:

SEXO:

BLOQUE 1: REPERTORIO

1. ¿Te han aconsejado buscar información del autor y del nombre de las canciones que has tocado hasta ahora?

Si

No

Si has respondido si:

¿La información fue escrita o memorizada?

¿Te acuerdas de la información obtenida?

Si

No

*Si has respondido si:

De todas las canciones estudiadas hasta ahora.

De algunas

De casi ninguna

2. ¿Crees que el título de las canciones tiene relación con la interpretación que tienes que hacer?

Si

No

3. ¿Sueles escuchar grabaciones o ver vídeos de las canciones que estudias?

Si

No

4. ¿Escuchas o ves vídeos de música clásica?

Si

No

5. ¿Crees que es importante escuchar o ver vídeos de música clásica para tu evolución en el mundo de la música?

Si

No

6. ¿Qué aplicaciones, programas, formatos (cd's, dvd, vinilo...) sueles utilizar para ver y/o escuchar música?

7. Además de escuchar o ver vídeos relacionados con la canción a estudiar, ¿consideras importante obtener más información sobre la pieza a interpretar: tonalidad, forma, tempos...?

Si

No

*¿Has trabajado lo anteriormente mencionado en las clases?

Si

No

BLOQUE 2: EMOCIONES-ARTES

8. ¿Sabes algo sobre los sentimientos y las emociones que contiene la música?

Si

No

* Si has respondido si: ¿lo has trabajado en las clases de instrumento?

Si

No

* Si has respondido si de nuevo, describe de qué manera:

9. ¿Crees que es importante que el/la profesor/a correspondiente explique y te ayude a desarrollar los sentimientos y emociones para aplicarlo cuando tocas?

Si

No

10. ¿Has trabajado alguna vez la relación música-artes?

Si

No

* Si has respondido si, describe de qué manera:

11. ¿Qué artes conoces?

12. ¿Eres consciente de que las artes en general producen sentimientos/emociones?

Si

No

13. ¿Crees que la música y las artes guardan relación entre ellas?

Si

No

14. ¿Consideras que se pueden relacionar directamente música-artes?

Si

No

15. Cuando estás estudiando las canciones correspondientes, ¿en qué sueles pensar?

16. Cuando interpretas la pieza en público, ¿en qué piensas?

17. Cuando tocas alguna canción ¿visualizas mentalmente alguna imagen o texto?

Si

No

* Si has respondido si, escríbelo:

18a. Piensa una canción e imagina una imagen o texto y relacionalo con alguna emoción o sentimiento ¿Crees que pensando en todo eso tu forma de tocar puede ser mejor?

Si

No

18b. ¿Por qué?

19a. ¿Consideras que relacionar música-artes-emociones puede llegar a ser importante para tu formación-interpretación?

Si

No

19b. ¿Por qué?

BLOQUE 3: IMPROVISACIÓN

20. ¿Has practicado alguna vez la improvisación y creatividad con el instrumento?

Si

No

*Si has respondido si, dime con qué libro y además, describe de qué manera:

21. ¿Has practicado la improvisación-creatividad por medio de imágenes o textos?

Si

No

22. ¿Te ha gustado practicar la improvisación-creatividad por medio de imágenes o textos y además, añadir sentimientos y emociones?

Si

No

23. ¿Crees que al haber practicado la improvisación (con imágenes y sentimientos) te ha ayudado en la interpretación de la canción a interpretar?

Si

No

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN! ☺

ANEXO IV. Cuestionario tesis-Enseñanzas Elementales-PERCEPCIONES.

**CUESTIONARIO TESIS-ENSEÑANZAS ELEMENTALES.
PERCEPCIONES**

CENTRO PROCEDENCIA:

EDAD:

CURSO:

SEXO:

BLOQUE 1: REPERTORIO

1. ¿Crees que la información sobre las canciones te ha ayudado en tus interpretaciones?

Si

No

2. ¿Crees que el escuchar audios de las mismas canciones y diferentes te han ayudado a interpretarlas mejor?

Si

No

3. En definitiva, ¿crees que trabajar el cuadro de contextualización-canciones te ha ayudado a entenderlas mejor?

Si

No

BLOQUE 2: EMOCIONES-ARTES

4. ¿Crees que el transmitir emociones-sentimientos cuando interpretas es importante?

Si

No

5. ¿El escribir las emociones-sentimientos en el cuadro de contextualización te ha ayudado a ser consciente y por tanto, a interpretar mejor las canciones?

Si

No

6. ¿El pensar en las artes elegidas por ti mientras tocas te han ayudado en tus interpretaciones?

Si

No

7. Trabajar en clase el cuadro de contextualización artística (imágenes o textos) ¿te ha ayudado a poder conectar las canciones con las emociones-sentimientos que querías transmitir?

Si

No

8. Habiendo llegado a final de curso, ¿has llegado a poder conectar tus interpretaciones con las artes elegidas?

Si

No

9. ¿Te ha gustado trabajar este apartado en clase?

Si

No

BLOQUE 3: IMPROVISACIÓN

10. ¿Crees que por medio de la improvisación a través de las artes has podido expresar mejor los sentimientos-emociones de las canciones?

Si

No

11. ¿Crees que las notas que conoces y/o las tonalidades que has empleado en tus improvisaciones te han ayudado a reflejar las diferentes emociones trabajadas?

Si

No

12. En la práctica de improvisar a capella, prefieres improvisar:

De forma libre.

A través de las artes.

Ambas

13. En la práctica de improvisar con base, prefieres improvisar:

Por medio de libro o pizarra (anotaciones de escalas, modos, grados, etc.)

A través de las artes

Ambas

14. Si tuvieras que elegir entre las diferentes artes, ¿cuál o cuáles eliges?

Visuales

Audiovisuales

Literarias

BLOQUE 4: ACTUACIÓN EN PÚBLICO

15. Cuando has tocado en público, en el progreso de este curso, ¿te has ido sintiendo más cómodo en tus actuaciones?

Si

No

- Si has respondido Si, ¿crees que además de la mejora de la parte técnica e interpretativa correspondiente al curso también te ha ayudado a sentirte más cómodo el tema de trabajar el estudio musical de forma completa: escuchar piezas iguales o diferentes, hablar del/ de la compositor/a, hacer los cuadros de contextualización, etc.?

Si
No

- Si has respondido Si, ¿crees que también te ha ayudado a sentirte más cómodo el tema de trabajar las improvisaciones a través de las artes?

Si
No

16. Recuerda la pieza/s de tu última actuación en público de este curso. Escríbela/s:

17. Valora del 1 al 5 como te sientes actualmente con tus interpretaciones en público en las audiciones tras el trabajo completo de los cuadros y las improvisaciones.

1	2	3	4	5

1: muy nervioso.

2: nervioso.

3: bien, cómodo.

4: muy bien, muy cómodo.

5: genial.

¡¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!! ☺

ANEXO V. Cuestionario tesis-Enseñanzas Profesionales (POST)

CUESTIONARIO TESIS-ENSEÑANZAS PROFESIONALES (POST)

CENTRO PROCEDENCIA:

EDAD:

CURSO:

SEXO:

BLOQUE 1: REPERTORIO

1. ¿Te han aconsejado buscar información del autor y del nombre de las obras a lo largo de tu formación?

Si

No

Si has respondido si:

¿La información fue escrita o memorizada?

¿Te acuerdas de la información obtenida?

Si

No

Si has respondido si:

De todas las obras estudiadas hasta ahora.

De algunas

De casi ninguna

2. ¿Crees que el título de las obras guarda relación con la supuesta interpretación?

Si

No

3. ¿Sueles escuchar grabaciones o ver vídeos de las obras que estudias?

Si

No

4. ¿Escuchas o ves vídeos de música clásica?

Si

No

5a. ¿Crees que es importante escuchar o ver vídeos de música clásica, en general, para tu formación?

Si

No

5b. ¿De qué manera puede llegar a influir el escuchar o ver vídeos de música clásica en tu interpretación? Descríbelo:

6. ¿Qué aplicaciones, programas, formatos (cd's, dvd, vinilo...) sueles utilizar para ver y/o escuchar música?

7. Además de escuchar o ver vídeos de la obra a estudiar, ¿consideras importante obtener más información sobre la pieza a interpretar: tonalidad, forma, tempos, textura, armonía, forma, etc. (a esto se le denomina interdisciplinariedad)?

Si

No

*¿Has trabajado lo anteriormente mencionado (aspectos interdisciplinarios) en tu formación?

Si

No

BLOQUE 2: EMOCIONES-ARTES

8. ¿Sabes algo sobre los sentimientos y las emociones que contiene una obra?

Si

No

* Si has respondido si: ¿has trabajado en este sentido en tu formación?

Si

No

* Si has respondido si de nuevo, describe de qué manera:

9. ¿Consideras que en la formación musical debe incluir la explicación y el desarrollo de sentimientos y emociones en la interpretación?

Si

No

* Si respondes si: ¿crees que trabajar en este sentido ayudaría a mejorar tu interpretación a todos los niveles: estudio, en público, etc?

Si

No

10. ¿Has trabajado alguna vez la relación música-artes?

Si

No

11. ¿Qué artes conoces?

12. ¿Eres consciente de que las artes en general producen sentimientos/emociones?

Si

No

13. Dentro de un período histórico, cualquiera, hay una gran confluencia de artes.
¿Crees que la música puede llegar a tener influencia de otras artes?

Si

No

14. ¿Consideras que se pueden relacionar directamente música-artes?

Si

No

15. Cuando estás estudiando la obra correspondiente, ¿en qué piensas?

16. Cuando interpretas la pieza en público, ¿en qué piensas?

17. Teniendo en cuenta el estudio y su posteriori puesta en escena ¿visualizas mentalmente alguna imagen o texto?

Si

No

* Si has respondido si, escríbelo:

18a. ¿Crees que el pensar en imágenes o textos con el objetivo de producir emociones y sentimientos te podrían ayudar a afrontar mejor la interpretación de la obra?

Si

No

18b. ¿Por qué?

19a. ¿Consideras que el trinomio música-artes-emociones puede llegar a ser importante para tu formación-interpretación?

Si

No

19b. ¿Por qué?

BLOQUE 3: IMPROVISACIÓN

20. ¿Has practicado alguna vez la improvisación y creatividad con el instrumento?

Si

No

*Si has respondido si, dime con qué libro y además, describe de qué manera:

21. ¿Has practicado la improvisación-creatividad por medio de imágenes o textos?

Si

No

22. ¿Te ha gustado practicar la improvisación-creatividad por medio de imágenes o textos y además, añadir sentimientos y emociones?

Si

No

23. ¿Crees que al haber practicado la improvisación (con imágenes, textos y sentimientos) te ha ayudado en la interpretación de la canción a interpretar?

Si

No

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN! ☺

ANEXO VI. Cuestionario tesis-Enseñanzas Profesionales- PERCEPCIONES.

**CUESTIONARIO TESIS-ENSEÑANZAS PROFESIONALES.
PERCEPCIONES**

CENTRO PROCEDENCIA:

EDAD:

CURSO:

SEXO:

BLOQUE 1: REPERTORIO

1. ¿Crees que la información sobre la pieza, autor/a y contexto te han ayudado en tus interpretaciones?

Si

No

¿Por qué?

2. ¿Crees que el escuchar audios de las mismas piezas e incluso de compositores coetáneos o en relación con diferentes aspectos de tus obras te han ayudado a interpretar mejor las piezas?

Si

No

¿Por qué?

3. En definitiva, ¿crees que trabajar el cuadro de contextualización-obras (archivo) te ha ayudado a entender mejor las piezas?

Si

No

¿Por qué?

BLOQUE 2: EMOCIONES-ARTES

4. ¿Crees que el transmitir emociones-sentimientos cuando interpretas es importante?

Si

No

5. ¿El escribir las emociones-sentimientos en el cuadro de contextualización te ha ayudado a ser consciente y, por tanto, a interpretar mejor las piezas?

Si

No

6. ¿El pensar en las artes elegidas por ti mientras tocas te han ayudado en tus interpretaciones?

Si

No

¿Por qué?

7. Trabajar en clase el cuadro de contextualización artística ¿te ha ayudado a poder conectar el repertorio con las emociones-sentimientos que querías transmitir?

Si

No

¿Por qué?

8. Habiendo llegado a final de curso, ¿has llegado a poder conectar tus interpretaciones con las artes elegidas?

Si

No

9. ¿Te ha gustado trabajar este apartado en clase?

Si

No

BLOQUE 3: IMPROVISACIÓN

10. ¿Crees que por medio de la improvisación a través de las artes has podido expresar mejor los sentimientos-emociones de las piezas?

Si

No

11. ¿Crees que las notas que conoces y/o las tonalidades que has empleado en tus improvisaciones te han ayudado a reflejar las diferentes emociones trabajadas?

Si

No

12. En la práctica de improvisar a capella, prefieres improvisar:

De forma libre.

A través de las artes.

Ambas.

13. En la práctica de improvisar con base, prefieres improvisar:

Por medio de libro o pizarra (anotaciones de escalas, modos, grados, etc.)

A través de las artes

Ambas.

14. Si tuvieras que elegir entre las diferentes artes, ¿cuál o cuáles eliges?

Visuales

Audiovisuales

Literarias

BLOQUE 4: ACTUACIÓN EN PÚBLICO

15. Cuando has tocado en público, en el progreso de este curso, ¿te has ido sintiendo más cómodo en tus actuaciones?

Si

No

- Si has respondido Si, ¿crees que además de la mejora de la parte técnica e interpretativa correspondiente al curso también te ha ayudado a sentirte más cómodo el tema de trabajar el estudio musical de forma holística-completa: escuchar piezas iguales o diferentes, hablar del/ de la compositor/a, hacer los cuadros de contextualización, etc.?

Si

No

- Si has respondido Si, ¿crees que también te ha ayudado a sentirte más cómodo el tema de trabajar las improvisaciones a través de las artes?

Si

No

16. Recuerda la pieza/s de tu última actuación en público de este curso. Escríbela/s:

17. Valora del 1 al 5 como te sientes actualmente con tus interpretaciones en público en las audiciones tras el trabajo completo de los cuadros y las improvisaciones.

1	2	3	4	5

Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones

- 1: muy nervioso.
- 2: nervioso.
- 3: bien, cómodo.
- 4: muy bien, muy cómodo.
- 5: genial.

¡¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!! ☺

ANEXO VII. Tablas de frecuencia de Enseñanzas Elementales (PRETEST)

VAR00001A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00001B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00001C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00001D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00002

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones

VAR00003

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	8,3	8,3	8,3
	2,00	11	91,7	91,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00004

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	3	25,0	25,0	25,0
	2,00	9	75,0	75,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00005A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	11	91,7	91,7	91,7
	2,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00006

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	4	33,3	33,3	33,3
	1,30	1	8,3	8,3	41,7
	14,00	1	8,3	8,3	50,0
	15,00	1	8,3	8,3	58,3
	45,00	1	8,3	8,3	66,7
	123,00	2	16,7	16,7	83,3
	1234,00	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR0007A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR0007B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	8,3	8,3	8,3
	2,00	11	91,7	91,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR0008A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	8,3	8,3	8,3
	2,00	11	91,7	91,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR0008B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	11	91,7	91,7	91,7
	2,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR0008C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR0009A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00010

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	8,3	8,3	8,3
	2,00	11	91,7	91,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00011

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	8,3	8,3	8,3
	5,00	1	8,3	8,3	16,7
	12,00	1	8,3	8,3	25,0
	15,00	4	33,3	33,3	58,3
	125,00	2	16,7	16,7	75,0
	135,00	2	16,7	16,7	91,7
	1245,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00012

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00013

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	11	91,7	91,7	91,7
	2,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00014

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	11	91,7	91,7	91,7
	2,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00015

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	4	33,3	33,3	33,3
	2,00	2	16,7	16,7	50,0
	3,00	3	25,0	25,0	75,0
	4,00	1	8,3	8,3	83,3
	12,00	1	8,3	8,3	91,7
	13,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00016

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	7	58,3	58,3	58,3
	4,00	3	25,0	25,0	83,3
	24,00	1	8,3	8,3	91,7
	26,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00017A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	4	33,3	33,3	33,3
	2,00	8	66,7	66,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00017B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	8	66,7	66,7	66,7
	1,00	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00018A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00018B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	9	75,0	75,0	75,0
	2,00	3	25,0	25,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00019A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00019B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	7	58,3	58,3	58,3
	2,00	2	16,7	16,7	75,0
	12,00	3	25,0	25,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00020A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	16,7	16,7	16,7
	2,00	10	83,3	83,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00020B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	10	83,3	83,3	83,3
	1,00	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00021

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00022

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00023

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

ANEXO VIII. Tablas de frecuencia de Enseñanzas Elementales (POSTEST)

VAR00001A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00001B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	8,3	8,3	8,3
	1,00	1	8,3	8,3	16,7
	2,00	9	75,0	75,0	91,7
	3,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00001C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	11	91,7	91,7	91,7
	2,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00001D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	8,3	8,3	8,3
	1,00	2	16,7	16,7	25,0
	2,00	9	75,0	75,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00002

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00003

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	11	91,7	91,7	91,7
	2,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00004

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	11	91,7	91,7	91,7
	2,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00005A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00005B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR0006

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	8	66,7	66,7	66,7
	5,00	1	8,3	8,3	75,0
	12,00	1	8,3	8,3	83,3
	45,00	1	8,3	8,3	91,7
	123,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR0007A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR0007B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR0008A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR0008B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR0008C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	2	16,7	16,7	16,7
	1,00	1	8,3	8,3	25,0
	3,00	2	16,7	16,7	41,7
	4,00	2	16,7	16,7	58,3
	5,00	1	8,3	8,3	66,7
	34,00	1	8,3	8,3	75,0
	123,00	3	25,0	25,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR0009A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR0009B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00010

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00011

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	8,3	8,3	8,3
	13,00	3	25,0	25,0	33,3
	15,00	1	8,3	8,3	41,7
	123,00	2	16,7	16,7	58,3
	135,00	1	8,3	8,3	66,7
	145,00	1	8,3	8,3	75,0

Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones

	1234,00	2	16,7	16,7	91,7
	1235,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00012

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00013

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00014

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00015

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3,00	7	58,3	58,3	58,3
	13,00	4	33,3	33,3	91,7
	35,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00016

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	8,3	8,3	8,3
	3,00	2	16,7	16,7	25,0
	4,00	1	8,3	8,3	33,3
	7,00	1	8,3	8,3	41,7

	34,00	1	8,3	8,3	50,0
	37,00	2	16,7	16,7	66,7
	47,00	3	25,0	25,0	91,7
	347,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00017A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	11	91,7	91,7	91,7
	2,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00017B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	3	25,0	25,0	25,0
	1,00	5	41,7	41,7	66,7
	12,00	1	8,3	8,3	75,0
	13,00	1	8,3	8,3	83,3
	14,00	1	8,3	8,3	91,7
	23,00	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00018A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00018B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	8,3	8,3	8,3
	1,00	1	8,3	8,3	16,7
	2,00	1	8,3	8,3	25,0
	4,00	2	16,7	16,7	41,7

Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones

	5,00	2	16,7	16,7	58,3
	12,00	1	8,3	8,3	66,7
	14,00	1	8,3	8,3	75,0
	24,00	1	8,3	8,3	83,3
	124,00	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00019A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00019B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	8,3	8,3	8,3
	2,00	5	41,7	41,7	50,0
	4,00	1	8,3	8,3	58,3
	7,00	1	8,3	8,3	66,7
	12,00	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

VAR00020A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00020B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	8,3	8,3	8,3
	5,00	1	8,3	8,3	16,7
	6,00	1	8,3	8,3	25,0
	13,00	1	8,3	8,3	33,3
	35,00	1	8,3	8,3	41,7
	45,00	4	33,3	33,3	75,0

345,00	2	16,7	16,7	91,7
1345,00	1	8,3	8,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

VAR00021

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00022

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

VAR00023

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	12	100,0	100,0	100,0

ANEXO IX. Tablas de frecuencia de Enseñanzas Profesionales (PRETEST)

VAR00001A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	9	29,0	29,0	29,0
	2,00	22	71,0	71,0	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00001B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	22	71,0	71,0	71,0
	1,00	2	6,5	6,5	77,4
	2,00	6	19,4	19,4	96,8
	3,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00001C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	22	71,0	71,0	71,0
	1,00	7	22,6	22,6	93,5
	2,00	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00001D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	24	77,4	77,4	77,4
	1,00	2	6,5	6,5	83,9
	2,00	3	9,7	9,7	93,5
	3,00	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00002

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	30	96,8	96,8	96,8
	2,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00003

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	21	67,7	67,7	67,7
	2,00	10	32,3	32,3	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00004

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	17	54,8	54,8	54,8
	2,00	14	45,2	45,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00005A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	30	96,8	96,8	96,8
	2,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00005B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	10	32,3	32,3	32,3
	2,00	3	9,7	9,7	41,9
	3,00	1	3,2	3,2	45,2
	12,00	1	3,2	3,2	48,4

Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones

	13,00	6	19,4	19,4	67,7
	14,00	3	9,7	9,7	77,4
	24,00	1	3,2	3,2	80,6
	34,00	2	6,5	6,5	87,1
	123,00	4	12,9	12,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR0006

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	9	29,0	29,0	29,0
	2,00	1	3,2	3,2	32,3
	12,00	1	3,2	3,2	35,5
	15,00	1	3,2	3,2	38,7
	124,00	5	16,1	16,1	54,8
	125,00	11	35,5	35,5	90,3
	135,00	1	3,2	3,2	93,5
	145,00	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR0007A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR0007B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	14	45,2	45,2	45,2
	2,00	17	54,8	54,8	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR0008A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	13	41,9	41,9	41,9
	2,00	18	58,1	58,1	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR0008B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	18	58,1	58,1	58,1
	1,00	7	22,6	22,6	80,6
	2,00	6	19,4	19,4	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR0008C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	24	77,4	77,4	77,4
	1,00	4	12,9	12,9	90,3
	2,00	3	9,7	9,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR0009A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR0009B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones

VAR00010

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR00011

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	3,2	3,2	3,2
	1,00	3	9,7	9,7	12,9
	12,00	1	3,2	3,2	16,1
	15,00	4	12,9	12,9	29,0
	23,00	1	3,2	3,2	32,3
	123,00	1	3,2	3,2	35,5
	125,00	9	29,0	29,0	64,5
	1235,00	1	3,2	3,2	67,7
	1245,00	4	12,9	12,9	80,6
	1345,00	2	6,5	6,5	87,1
	12345,00	4	12,9	12,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00012

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR00013

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR00014

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR00015

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	8	25,8	25,8	25,8
	2,00	6	19,4	19,4	45,2
	3,00	3	9,7	9,7	54,8
	4,00	6	19,4	19,4	74,2
	12,00	6	19,4	19,4	93,5
	13,00	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00016

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	6,5	6,5	6,5
	2,00	6	19,4	19,4	25,8
	4,00	3	9,7	9,7	35,5
	5,00	1	3,2	3,2	38,7
	6,00	4	12,9	12,9	51,6
	12,00	1	3,2	3,2	54,8
	14,00	1	3,2	3,2	58,1
	23,00	1	3,2	3,2	61,3
	24,00	9	29,0	29,0	90,3
	26,00	1	3,2	3,2	93,5
	134,00	1	3,2	3,2	96,8
	246,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00017A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	5	16,1	16,1	16,1
	2,00	26	83,9	83,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00017B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	26	83,9	83,9	83,9
	1,00	2	6,5	6,5	90,3
	3,00	1	3,2	3,2	93,5
	12,00	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00018A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	28	90,3	90,3	90,3
	2,00	3	9,7	9,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00018B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	5	16,1	16,1	16,1
	2,00	19	61,3	61,3	77,4
	3,00	2	6,5	6,5	83,9
	12,00	5	16,1	16,1	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00019A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	30	96,8	96,8	96,8
	2,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00019B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	4	12,9	12,9	12,9
	2,00	12	38,7	38,7	51,6
	3,00	2	6,5	6,5	58,1
	12,00	13	41,9	41,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00020A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	18	58,1	58,1	58,1
	2,00	13	41,9	41,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00020B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	13	41,9	41,9	41,9
	1,00	10	32,3	32,3	74,2
	2,00	2	6,5	6,5	80,6
	3,00	2	6,5	6,5	87,1
	4,00	4	12,9	12,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00021

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	31	100,0	100,0	100,0

Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones

VAR00022

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR00023

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	30	96,8	96,8	96,8
	2,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

ANEXO X. Tablas de frecuencia de Enseñanzas Profesionales (POSTEST)

VAR00001A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR00001B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	3,2	3,2	3,2
	1,00	2	6,5	6,5	9,7
	2,00	20	64,5	64,5	74,2
	3,00	8	25,8	25,8	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00001C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	30	96,8	96,8	96,8
	2,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00001D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	3,2	3,2	3,2
	1,00	9	29,0	29,0	32,3
	2,00	21	67,7	67,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones

VAR00002

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR00003

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR00004

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	29	93,5	93,5	93,5
	2,00	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00005A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR00005B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	10	32,3	32,3	32,3
	2,00	3	9,7	9,7	41,9
	4,00	2	6,5	6,5	48,4
	12,00	5	16,1	16,1	64,5
	13,00	5	16,1	16,1	80,6
	14,00	5	16,1	16,1	96,8
	123,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total		31	100,0	100,0

VAR0006

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	15	48,4	48,4	48,4
	1,20	1	3,2	3,2	51,6
	12,00	7	22,6	22,6	74,2
	124,00	1	3,2	3,2	77,4
	125,00	6	19,4	19,4	96,8
	145,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR0007A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR0007B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR0008A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR0008B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	30	96,8	96,8	96,8
	2,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR0008C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	3	9,7	9,7	9,7
	1,00	10	32,3	32,3	41,9
	2,00	1	3,2	3,2	45,2
	3,00	1	3,2	3,2	48,4
	12,00	13	41,9	41,9	90,3
	13,00	3	9,7	9,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR0009A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	30	96,8	96,8	96,8
	2,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR0009B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	3,2	3,2	3,2
	1,00	30	96,8	96,8	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00010

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	30	96,8	96,8	96,8
	2,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00011

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	12,00	3	9,7	9,7	9,7
	14,00	3	9,7	9,7	19,4
	125,00	2	6,5	6,5	25,8
	134,00	2	6,5	6,5	32,3
	1234,00	7	22,6	22,6	54,8
	1235,00	6	19,4	19,4	74,2
	1245,00	1	3,2	3,2	77,4
	1345,00	1	3,2	3,2	80,6
	12345,00	6	19,4	19,4	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00012

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR00013

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR00014

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR00015

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	3,2	3,2	3,2
	2,00	1	3,2	3,2	6,5
	3,00	14	45,2	45,2	51,6
	13,00	15	48,4	48,4	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00016

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	1	3,2	3,2	3,2
	2,00	1	3,2	3,2	6,5
	3,00	8	25,8	25,8	32,3
	7,00	2	6,5	6,5	38,7
	13,00	4	12,9	12,9	51,6
	34,00	4	12,9	12,9	64,5
	37,00	3	9,7	9,7	74,2
	134,00	4	12,9	12,9	87,1
	137,00	3	9,7	9,7	96,8
	237,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00017A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	30	96,8	96,8	96,8
	2,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00017B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	2	6,5	6,5	6,5
	1,00	11	35,5	35,5	41,9
	1,20	2	6,5	6,5	48,4
	3,00	3	9,7	9,7	58,1
	4,00	1	3,2	3,2	61,3
	12,00	10	32,3	32,3	93,5
	14,00	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00018A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	30	96,8	96,8	96,8
	2,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00018B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	3	9,7	9,7	9,7
	2,00	10	32,3	32,3	41,9
	4,00	2	6,5	6,5	48,4
	5,00	1	3,2	3,2	51,6
	12,00	11	35,5	35,5	87,1
	24,00	4	12,9	12,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones

VAR00019A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR00019B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	4	12,9	12,9	12,9
	2,00	6	19,4	19,4	32,3
	4,00	1	3,2	3,2	35,5
	7,00	3	9,7	9,7	45,2
	12,00	9	29,0	29,0	74,2
	56,00	2	6,5	6,5	80,6
	57,00	1	3,2	3,2	83,9
	125,00	1	3,2	3,2	87,1
	1256,00	2	6,5	6,5	93,5
	1257,00	1	3,2	3,2	96,8
	12567,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total		31	100,0	100,0

VAR00020A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR00020B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3456,00	28	90,3	93,3	93,3
	13456,00	2	6,5	6,7	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	3,2		
Total		31	100,0		

VAR00021

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	31	100,0	100,0	100,0

VAR00022

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	30	96,8	96,8	96,8
	12,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

VAR00023

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	30	96,8	96,8	96,8
	12,00	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

ANEXO XI. Entrevistas a compositores y artistas de jazz.

ENTREVISTA COMPOSITORES

Hola, me llamo Aroa. El motivo de contactar contigo es porque estoy inmersa en mi tesis doctoral para indagar y aplicar el trinomio música, artes y emociones a nivel pedagógico en el mundo del saxofón. Para ello, considero importante y siento curiosidad por saber más sobre el procedimiento compositivo.

Te agradecería enormemente que me contestara a las siguientes preguntas para poder inquirir más en este ámbito.

- 1. Cuando inicias una nueva composición, ¿en qué piensas o qué te inspira?*
- 2. ¿Piensas que tus composiciones incluyen aspectos emocionales/sentimentales? ¿Y artísticos? Cita todos los que se te ocurran.*
- 3. ¿Me podrías explicar tu proceso a la hora de componer? En general, qué pasos sueles seguir para iniciar y finalizar una composición.*
- 4. ¿Crees que es importante tener imaginación en el mundo de la composición?*
- 5. ¿Podrías poner algunos ejemplos de composiciones tuyas en cuanto a la relación con las emociones y las artes?*
- 6. Actualmente, en tus composiciones, ¿pretendes innovar en algún sentido?*
- 7. Y por último, ¿consideras importante que este trinomio: artes y emociones a través de la música, sea aplicado a nivel pedagógico tanto en el mundo compositivo como en el mundo instrumental?*

Muchas gracias por tu colaboración. Eternamente agradecida

Aroa

ENTREVISTA IMPROVISACIÓN-ARTISTAS DEL JAZZ.

Hola, me llamo Aroa. El motivo de contactar contigo es porque estoy inmersa en mi tesis doctoral para indagar y aplicar el trinomio música, artes y emociones a nivel pedagógico en el mundo del saxofón. Para ello, considero importante y siento curiosidad por saber más sobre el mundo de la improvisación, del jazz.

Te agradecería enormemente que me contestaras a las siguientes preguntas para poder inquirir más en este ámbito.

- 1. Cuando inicias un nuevo tema, una nueva improvisación, ¿en qué piensas o qué te suele inspirar? ¿Algún ejemplo?*
- 2. ¿Piensas que tus improvisaciones incluyen aspectos emocionales/sentimentales? ¿Y artísticos: visuales, audiovisuales, literarios...? Cita algún/os ejemplo/s que se te ocurran.*
- 3. ¿Me podrías explicar tu proceso a la hora de improvisar en un tema? En general, qué pasos sueles seguir para iniciar y finalizar la improvisación.*
- 4. Cuando tocas en este género: jazz, cuando improvisas en directo, en diferentes grabaciones de discos, etc. ¿las emociones, sentimientos y/o imaginación están inmersos en tu puesta en escena?*
- 5. Si consideras importante que en la formación de un músico, desde sus inicios, se fomente la improvisación, dinos cómo debe ser ésta, ¿Sólo a nivel técnico o crees que también es importante iniciar junto al aspecto técnico el ámbito sentimental, emocional, la imaginación-inspiración...?*
- 6. En concreto, ¿cuál sería tu “modelo” ideal de enseñanza en este sentido?*
- 7. Y por último, ¿consideras importante que este trinomio: artes y emociones a través de la improvisación musical, sea aplicado a nivel pedagógico?*

Muchas gracias por tu colaboración. Eternamente agradecida

Aroa

ANEXO XII. Cuestionario de validación.

Estimado docente:

Le presentamos a continuación (**Anexo I**) un instrumento de evaluación para el análisis de la enseñanza-aprendizaje de MÚSICA, ARTE y EMOCIONES (MUSARTEMOC) referidos a la tesis doctoral "**La enseñanza-aprendizaje del saxofón: relación interdisciplinar música, artes y emociones**" que está llevando a cabo la doctoranda Aroa López García bajo la tutela de los doctores Juan Ramón Moreno-Vera, Israel Mira Chorro y María Isabel Vera Muñoz en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

El instrumento está adaptado de investigaciones anteriores, como las del doctor Mira Chorro en su tesis doctoral "**Didáctica musical para saxofón en grado elemental: una propuesta de enseñanza-aprendizaje**" (2006) y otras en la didáctica de Ciencias Sociales de tipo mixto cualitativo-cuantitativo llevadas a cabo por el grupo de investigación DICSO (Didáctica de las Ciencias Sociales) de la Universidad de Murcia, como las de Gómez Carrasco, Monteagudo, Moreno y Sáinz (2019 y 2020). Bajo el modelo teórico previamente diseñado y validado en el proyecto de I+D+i "**El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de educación primaria en la región de murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad**" (20874/PI/18) financiado por la Fundación Séneca. Ayudas a la realización de proyectos para el desarrollo de investigación científica y técnica por grupos competitivos (plan de actuación 2019)

El objetivo principal de esta investigación es el de *analizar el grado de aprendizaje del alumnado de saxofón que está realizando una experiencia didáctica basada en la estrategia metodológica que triangula la música, las artes y las emociones para un mayor autocontrol de los nervios en las actuaciones del alumnado de Enseñanzas Elementales y Enseñanzas Profesionales de saxofón.*

Para comprobar la viabilidad del diseño del instrumento de investigación MUSARTEMOC se ha elaborado el instrumento que se describe a continuación a partir de una serie de dimensiones y criterios de calidad. El presente cuestionario elaborado es una lista de control autoaplicada, que permite la validación del instrumento diseñado. Se han tenido en cuenta diversas publicaciones realizadas por el profesor Pérez Juste sobre esta temática. Este instrumento integra los indicadores de calidad correspondientes a cada uno de los criterios señalados, permite valorar el diseño del instrumento analizando la presencia o ausencia de un determinado aspecto ya que cada indicador se acompaña de una escala sumativa o tipo Likert cuyos valores oscilan entre uno y cinco.

1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = A menudo; 4 = Frecuentemente; 5 = Siempre
--

El instrumento de evaluación consta de ocho fichas que integran los indicadores correspondientes a cada uno de los ocho criterios preestablecidos, incluyendo en su conjunto 32 ítems.

Le presentamos seguidamente las ocho fichas que configuran la tabla de validación y **le recordamos nuevamente que, como experto, solicitamos de usted que cumplimente los indicadores correspondientes en función de la escala que le adjuntamos, con el interés de que nos lo remita lo antes posible.**

Agradeciendo su valiosa colaboración, reciba un cordial saludo.

Aroa López García, Israel Mira Chorro, María Isabel Vera Muñoz y Juan Ramón Moreno-Vera

NOMBRE Y APELLIDOS DEL EXPERTO/A:

***Marque con una X la casilla correspondiente**

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN				
CRITERIO 1: Contextualizado	- 1 -				
<i>Adecuada a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.</i>					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	Nunca	A veces	A menudo	Frecuentemente	Siempre
	1	2	3	4	5
El instrumento parte de los intereses, expectativas o necesidades del alumnado que se encuentra en los estudios elementales o profesionales de saxofón					
Se han tenido en cuenta los posibles matices que tiene la enseñanza-aprendizaje del saxofón					

DIMENSIÓN: ENDÓGENA	FICHA DE EVALUACIÓN				
CRITERIO 2: Consistente	- 2 -				
<i>Potente como instrumento de investigación, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un instrumento de análisis</i>					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	Nunca	A veces	A menudo	Frecuentemente	Siempre
	1	2	3	4	5
El instrumento se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que la sustente en la enseñanza del saxofón					
Se han identificado los distintos bloques que se analizan en el instrumento					
Los datos de identificación personales son adecuados y anónimos					
Los ítems referidos a cada uno de los bloques del cuestionario son suficientes					

El análisis de la relación entre música, artes y emociones es suficiente	1	2	3	4	5
El análisis de las percepciones de aprendizaje es adecuado	1	2	3	4	5
Los indicadores numéricos-cualitativos para el análisis son claros	1	2	3	4	5
Los indicadores numéricos-cualitativos para el análisis son suficientes	1	2	3	4	5
El apartado de análisis cualitativo permite recoger evidencias escritas sobre música, artes y emociones de forma adecuada	1	2	3	4	5
El apartado de comentarios permite recoger cualquier incidencia o explicación sobre el análisis que el investigador quiera realizar	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN: ENDOGENA	FICHA DE EVALUACIÓN				
CRITERIO 3: Congruente	- 3 -				
<i>Basada en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel pedagógico y en su desarrollo.</i>					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	Nunca	A veces	A menudo	Frecuentement e	Siempre
El modelo teórico que sustenta el instrumento es adecuado y ha sido evaluado.	1	2	3	4	5
Los ítems están formulados correctamente.	1	2	3	4	5
Existe una organización lógica en los ítems que se refieren al análisis de datos de identificación	1	2	3	4	5
Existe una organización lógica en los ítems que se refieren al análisis del repertorio musical	1	2	3	4	5
Existe una organización lógica en los ítems que se refieren al análisis de emociones-artes	1	2	3	4	5
Existe una organización lógica en los ítems que se refieren al análisis de improvisación	1	2	3	4	5
Existe una formulación lógica de los ítems que se refieren al análisis de actuación en público	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN: ENDOGENA–EXÓGENA		FICHA DE EVALUACIÓN					
CRITERIO 4: Flexible		- 4 -					
<i>Adaptable, dinámica, abierta, que puede adecuarse a situaciones diversas.</i>							
INDICADORES DE EVALUACIÓN	Nunca	A veces	A menudo	Frecuentement	e	Siempre	
El instrumento es flexible y admite la inclusión de nuevos ítems		1	2	3	4	5	
El instrumento es flexible y admite la inclusión de nuevos indicadores numéricos		1	2	3	4	5	
El instrumento es flexible y puede adaptarse a las necesidades de cada estudiante de saxofón		1	2	3	4	5	

DIMENSIÓN: ENDOGENA–EXÓGENA		FICHA DE EVALUACIÓN					
CRITERIO 5: Conveniente		- 5 -					
<i>Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de los objetivos.</i>							
INDICADORES DE EVALUACIÓN	Nunca	A veces	A menudo	Frecuentement	e	Siempre	
El instrumento es útil para conseguir el objetivo de análisis propuesto en la tesis doctoral		1	2	3	4	5	
Los ítems son útiles para la consecución del objetivo propuesto en la tesis doctoral		1	2	3	4	5	

DIMENSIÓN: EXÓGENA		FICHA DE EVALUACIÓN					
CRITERIO 6: Factible		- 6 -					
<i>Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y, ejecutable si existe la disponibilidad de espacios y recursos materiales y humanos.</i>							
INDICADORES DE EVALUACIÓN	Nunca	A veces	A menudo	Frecuentement	e	Siempre	
El cuestionario es aplicable e implementable los estudiantes de saxofón en las escuelas musicales y/o conservatorios donde se		1	2	3	4	5	

desarrolla la tesis					
El instrumento puede implementarse teniendo en cuenta la disponibilidad de espacios y recursos materiales y humanos de los distintos centros donde se desarrolla la tesis (conservatorios)	1	2	3	4	5

DIMENSION: EXOGENA	FICHA DE EVALUACIÓN				
CRITERIO 7: Generalizable	- 7 -				
<i>Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto, y en otros contextos de características similares.</i>					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	Nunca	A veces	A menudo	Frecuentement	Siempre
Este instrumento se podría implementar en el análisis de “música, artes y emociones” de otros países que recogiesen también la enseñanza del saxofón en sus conservatorios	1	2	3	4	5

DIMENSION: INTEGRAL	FICHA DE EVALUACIÓN				
CRITERIO 8: Evaluable	- 8 -				
<i>Permite realizar juicios de valor y comentarios sobre todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados y análisis cualitativo</i>					
INDICADORES DE EVALUACIÓN	Nunca	A veces	A menudo	Frecuentemente	Siempre
El instrumento contempla el análisis cualitativo sobre música, artes y emociones	1	2	3	4	5
El instrumento permite la realización de comentarios, interpretaciones y juicios de valor sobre cada uno de los ítems analizados	1	2	3	4	5

30. Comentarios y/o sugerencias de mejora sobre el instrumento evaluado por parte del experto evaluador:

ANEXO XIII. Autorización del proyecto tesis.

AUTORIZACIÓN PROYECTO TESIS

Estimados padre y madre,

Debido a que estoy inmersa en mi proyecto de tesis doctoral en la Universidad de Murcia titulada *“La enseñanza-aprendizaje del saxofón: relación interdisciplinar música, artes y emociones”*, me gustaría, siempre que sea oportuno, contar con vuestra colaboración.

En el proyecto de investigación se llevará a cabo la realización de 2 cuestionarios, uno pre y otro post, anónimos ambos, que tratarán el tema de la relación existente entre el arte y la música, en concreto la capacidad e influencia del arte en la creatividad musical. A tal efecto será importante también contar para la investigación académica con grabaciones de algunas clases y audiciones, todo sobre conceptos educativos musicales válidos para extraer conclusiones en mi investigación.

Por supuesto, en ningún momento este material será difundido públicamente, ni existe ningún otro afán más que el investigador. Estará totalmente supeditado a la captación de datos para mi tesis, a la investigación académica y a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del saxofón.

Realizada la conveniente explicación:

Solicito vuestro permiso para poder realizar y utilizar dichos cuestionarios y dichas grabaciones para uso académico e investigador (tesis)

Nombre de los padres/madres:

DNI:

Firma padres/madres:

Muchas gracias
Aroa López García (profesora de saxofón)

ANEXO XIV. CUADROS CONTEXTUALIZACIÓN OBRA-ARTÍSTICA.
Alumnos/as Conservatorio Profesional de Alicante.

PRIMER TRIMESTRE

- Alumno/a 1:

Obra: Cinq danses exotiques de Jean Françaix.

Arte: pintura (Pop art de Keith Haring)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-OBRAS (ARCHIVO)

OBRA/COMPOSITOR	Cinc danses exotiques de Jean Françaix (1er mov.)		AÑO: 1961
Clasificación/nivel	Profesor: B	Alumno: B	
Nº Movimientos	5		
Nº Páginas	Saxo:6 Piano:12		
Duración	7 minutos.		
Versión	Original: saxo y piano.		
TONALIDAD/TEMPO	1: LaM (Pambiche) 2: DoM (Baiao) 3: Rem (Mambo) 4: SiM (Samba Lenta) 5: ReM (Merengue)	negra=132 blanca=58 negra=152 corchea=144 negra=132	
FORMA			
MELODÍA	Un poco expresiva con mucho picado y muy poca ligadura y con muchos acentos		
TEXTURA	Melodía acompañada		
ARMONÍA	Tonal		
RITMO	De lo que más hay son las semicorcheas y el tempo rapido		
COMENTARIO GENERAL	Es una obra Latino Americana (por eso son exóticas) que es bastante movida.		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Media		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	La última parte del primer movimiento tiene articulación complicada.		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	Dificultad de coordinación por el ritmo		
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Alegría, melancolía, orgullo, entusiasmo, tranquilidad, felicidad, vergüenza, nerviosismo.		

	<p>(Intenta motivar a la gente porque había habido muchas pérdidas e intento animarlas)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alegría, felicidad 2. Tranquilidad, serenidad. 3. Esperanza 4. Tranquilidad, serenidad 5. Alegría, felicidad, éxtasis
<p>CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)</p>	
Vídeos/cd´s OBRA	<p>Jean Françaix : Cinq danses exotiques pour saxophone et piano : I. Pambiche, Risoluto, versión Classical Experience, 2011 https://www.youtube.com/watch?v=IXSDIlyMXgE</p> <p>Francaix Cinq Danses exotiques pour saxophone et piano versión de Nicolas Prost, 2016 https://www.youtube.com/watch?v=KwMATQ5mCvg</p>
Vídeos/cd´s CONTEXTO HISTÓRICO-MUSICAL	<p>Candide Overture: Leonard Bernstein conducting versión London Symphony Orchestra (London, December 13, 1989 https://www.youtube.com/watch?v=422-yb8TXj8</p> <p>merengue y pambiche, versión ema bengolea y amigos, 2016 https://www.youtube.com/watch?v=-oB4q56PYkA</p> <p>Demostrando el pambiche., versión edgartambora, 2010 https://www.youtube.com/watch?v=pv5ncr2BXOQ</p> <p>El Prodigio Pa' Fuera Pambiche Meet Jazz, versión 2017 https://www.youtube.com/watch?v=UEw8YCqRNqs</p> <p>Sinfonía N° 7, en La mayor, Op. 92. Ludwig van Beethoven, versión West-Eastern Divan Orchestra, BBC PROMS 2012 https://www.youtube.com/watch?v=lcizsH8HdSs</p> <p>Gustavo Dudamel - Conga del fuego de Arturo Márquez, versión 2010 https://www.youtube.com/watch?v=WOAGAZIsieQ</p> <p>Zequinha de Abreu: Tico Tico [Dudamel], versión Gothenburg Symphony, 2013 https://www.youtube.com/watch?v=AOHH1EkMWP4</p> <p>Gustavo Dudamel - Danzon n°2 de Arturo Márquez, versión Orchestre des jeunes du Venezuela, 2007 https://www.youtube.com/watch?v=PgcrLj2DAkM</p>
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA

OBRA: Cinq danses exotiques

AÑO: 1961

COMPOSITOR: Jean Françaix

PINTURA



ARQUITECTURA

ESCULTURA

FOTOGRAFÍA

LITERATURA

DANZA/BALLET

TEATRO

CINE/DIBUJOS/
VIDEOJUEGOS/SERIE

S

ÓPERA/ZARZUELA

- Alumno/a 2:

Obra: Petite Suite Latine (3º mov.) de Jerome Naulais.

Arte: cine (Step up-tango)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-OBRAS (ARCHIVO)

OBRA/COMPOSITOR	Petite Suite Latine de Jerome Naulais. (3er mov.)		AÑO: 1996
Clasificación/nivel	Profesor: B	Alumno: B	
Nº Movimientos	4		
Nº Páginas	7		
Duración	9min 40s		
Versión	Saxofón alto y piano		
TONALIDAD/TEMPO	I DoM, LaM II DoM III SolM IV ReM	I Lento, pasodoble II Vals lento Cha.cha III Tango IV Passionné, Bossa Nova	
FORMA	A-B-A´		
MELODÍA	Melodía enérgica con carácter de tango.		
TEXTURA	Melodía acompañada		
ARMONÍA	Tonal		
RITMO	Anacrusas a mitad de tiempo cada dos o tres compases.		
COMENTARIO GENERAL	Es una obra movida, latina, no se hace pesada y necesita atención al tocarla para no descuidarse. También es una obra q es interesante y nunca te cansas de tocarla.		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Alta		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la saxofón</i>	No pasarse haciendo el vibrato y no quedarse corto.		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	Cuidado con el pasaje de las corcheas cortas para que no quede sucio.		
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Seguridad, serenidad, alegría, elegancia, orgullo, valentía, satisfacción, misterio, audacia.		
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)			
Videos/cd´s OBRA	https://www.youtube.com/watch?v=sSX97dUbWk4 https://www.youtube.com/watch?v=4uHTiLiF408 Petite Suite Latine, versión Hiloaki Tsutsui, 2009		
Videos/cd´s CONTEXTO HISTÓRICO-MUSICAL	Por una Cabeza - Carlos Gardel, versión 2012 https://www.youtube.com/watch?v=Gcxv7i02IXc Tango Instrumental, versión 2009 https://www.youtube.com/watch?v=iW71-sVyMzM Shakira - Objection (Tango), versión 2009 https://www.youtube.com/watch?v=8C6xDjQ66wM Happy Birthday Tango versión Trio Col Basso, 2015 https://www.youtube.com/watch?v=tNug_S5HxZE		

	<p>Mozart - Cuarteto milanés nº2, en Sol mayor K.156 (1.Presto), versión 2017 https://www.youtube.com/watch?v=c1MiHz4X-Ds</p> <p>Beethoven, Sonatina in G major, Anh 5, Moderato, versión 2012 https://www.youtube.com/watch?v=av-nH6-c4xQ</p> <p>Mozart. Concierto para flauta y orquesta nº 1 en Sol mayor. I Allegro maestoso, versión 2013 https://www.youtube.com/watch?v=TgRM3F1E-EU</p> <p>Sinfonía en Sol Mayor - A. Vivaldi, versión Camerata Alferez Real de Cali, 2011 https://www.youtube.com/watch?v=5ZLMY5NjWgg</p> <p>Sinfonía en sol mayor nº 94 - «La Sorpresa» - J. Haydn, versión Orquesta Sinfónica ciudad de Gijón, 2011 https://www.youtube.com/watch?v=QphAAgTMu0k</p>
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
OBRA: Petite Suite Latine	AÑO: 1996
COMPOSITOR: Jerome Naulais	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	<p>Step Up (tango): https://www.youtube.com/watch?v=v1QAqmG2Qxw</p>
ÓPERA/ZARZUELA	

- Alumno/a 4:

Obra: Baghira (2º y 3º mov.) de Ferrer Ferrán.

Arte: teatro (La muerte alegre)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-OBRAS (ARCHIVO)

OBRA/COMPOSITOR	Baghira de Ferrer Ferrán (2o y 3er mov.)		AÑO: 2000
Clasificación/nivel	Profesor: A	Alumno: B	
Nº Movimientos	3		
Nº Páginas	3 para saxofón alto y 6 para piano		
Duración	04:39min.		
Versión	Sonatina para Saxofón Alto y piano		
TONALIDAD/TEMPO	Sol M 1er mov. Do M 2º mov. Do M 3º mov.	Negra=120 Negra=60 Negra=132	
FORMA	Sonatina		
MELODÍA	Expresiva con vibrato en el 2º mov. El 3º alegre, divertido.		
TEXTURA	Melodía acompañada, monofonía o monodia		
ARMONÍA	Tonal		
RITMO	Flexible y estable		
COMENTARIO GENERAL	Obra muy bonita en la que es importante tener en cuenta el sonido, la postura y los movimientos del cuerpo del músico		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Media		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	Dinámicas, matices, sonido		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	Introducción del piano y entrada del saxo, ritmo, sí me pierdo o equivoco tengo que seguir al piano		
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	2ºmov: tranquilidad, melancolía, nostalgia, paciencia, serenidad, etc. 3ºmov.: alegría, ilusión, valentía, optimismo, enamoramiento, etc.		
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)			
Vídeos/cd´s OBRA	Baghira: saxo y piano. Versión Ferrer Ferrán año 2012 https://youtu.be/Lg1mohYdjO0		
Vídeos/cd´s CONTEXTO HISTÓRICO-MUSICAL	2 horas de la mejor música clásica: Mozart, Beethoven, Bach. Versión Live your dreams, 2014 https://youtu.be/Fc9LYCorfiE FERRER FERRAN - PETER PAN, Suite Sinfónica, versión Societat Musical "Santa Cecilia" de Requena, 2016 https://www.youtube.com/watch?v=tGQwMux5rEA FERRER FERRAN - LOS BARBAS, Pasodoble de		

	<p>Concierto, versión Banda Sinfónica SIMÓN BOLÍVAR, 2013 https://www.youtube.com/watch?v=BHITdrPo_OE Céline mandarine by Alain Crépin, versión Marcelo Maldonado 2016 https://www.youtube.com/watch?v=f7EBPpmhhX4 Wolfgang Amadeus Mozart - Allegro (Pequeña serenata nocturna), versión 2008 https://www.youtube.com/watch?v=B1DOvP7O6BE Adagio in G Minor (Albinoni), versión 2007 https://www.youtube.com/watch?v=XMbvcp480Y4 Mozart Symphony #40 in G Minor, K 550 - 1. Molto Allegro, versión Georgian SIMI Festival Orchestra 1998 https://www.youtube.com/watch?v=-hJf4ZffkoI Symphony no. 40 in G minor K 550 Molto Allegro –Mozart https://www.youtube.com/watch?v=O_s0HCoTYkk</p>
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
OBRA: Baghira	AÑO: 2000
COMPOSITOR: Ferrer Ferrán	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	La muerte alegre: https://youtu.be/CRCyNjF5UVY
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	
ÓPERA/ZARZUELA	

SEGUNDO TRIMESTRE

- Alumno/a 3:

Obra: Cinq danses exotiques (2º y 3º mov.) de Jean Françaix.

Arte: pintura (Playa de la Rochapea de Jesus Basiano)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-OBRAS (ARCHIVO)

OBRA/COMPOSITOR	Cinq danses exotiques		AÑO: 1961
Clasificación/nivel	Profesor: B	Alumno: B	
Nº Movimientos	5		
Nº Páginas	7 de saxo		
Duración	7'		
Versión	Original		
TONALIDAD/TEMPO	1 Pambiche 2 Baiao 3 Mambo 4 Samba Lenta 5 Merengue	La M, 132 Do M, 58 FaM, 152 SiM, 144 Re M, 132	
FORMA			
MELODÍA	Muchos pianos		
TEXTURA	Pasa rápidamente de triste a alegre		
ARMONÍA	Tonal		
RITMO	3 Mambo: 4/4 Negra, corchea negra y tres corcheas 4 Samba lenta 5/8 dos semicorcheas, negra, dos semicorcheas, corchea		
COMENTARIO GENERAL	Son 5 movimientos dedicados a danzas exóticas, es pesada		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Media-baja		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	Los mordentes en el segundo movimiento		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	No la he llevado a la conjunción		
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	II. Triste, reservada, tranquilidad, audacia, ilusión III. alegre, motivación, intranquilidad, sorpresa		

CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)	
Vídeos/cd's OBRA	<p>Cinq danses exotiques by Jean Françaix Carl Banner, piano; Rhonda Buckley, alto saxophone. Washington Musica Viva concert, February 11, 2007. https://www.youtube.com/watch?v=k8zZe6xMkBY</p> <p>Jean Francaix - Danse Exotiques III - Arno Bornkamp, versión 2012 https://youtu.be/g0hCIJT1VHM</p> <p>Jean Francaix - Cinq danses exotiques II Baiao (Saxophone - Alexander Strelyaev) Recital at Chamber Hall of the Moscow State Philharmonic piano - Elena Grinevich, versión 2013 https://youtu.be/OzLbTiv3D8E</p>
Vídeos/cd's CONTEXTO HISTÓRICO-MUSICAL	<p>Saxophone Quartet - Toquades (Jerome Naulais), versión 2011 https://www.youtube.com/watch?v=wf6LVge9fUQ</p> <p>CELTIC FESTIVAL by Jérôme NAULAIS para banda, versión 2015 https://www.youtube.com/watch?v=AO5zBPMLuxw</p> <p>Compositores mexicanos del S. XX - I - 1/5, versión 2012 https://www.youtube.com/watch?v=m81EJA3eWH8</p> <p>Francaix - Eight Bagatelles, versión Lim Yan, piano Foo Say Ming, violin Lim Shue Churn, violin Chan Yoong Han, viola Chan Wei Shing, cello, 2012 https://www.youtube.com/watch?v=IeQITscPY1s</p> <p>Sax Fusion - Latin Jazz, improvisación con saxofón, 2012 https://www.youtube.com/watch?time_continue=25&v=HmHcSK85V54</p> <p>JOHN COLTRANE – On Green Dolphin (1960). 2017 https://www.youtube.com/watch?v=Ync74bISBUg&feature=youtu.be</p> <p>Solo blues-jazz saxo https://youtu.be/WVYMHfsLFfw</p> <p>Concerto d'amore (banda) https://youtu.be/PwF_O30pQU4</p> <p>Pequeña Czarda barítono https://youtu.be/RVOBQBamjDA</p> <p>Suite Helénica para cuarteto https://youtu.be/nVFhwI9hGi0</p> <p>Children's album. P. Thaïcovski por el "Russian</p>

	<p>Quartet Saxophone” https://youtu.be/VNQmRadApWM Revolucionario Chopin https://youtu.be/VzDeZnT7U7Q Fantasie Impromptu-Israel Mira https://youtu.be/8im7_3ufxRY Andante Cantabile-P. Tchaikovski (cuarteto) https://youtu.be/66NA4G96ldI Mi amargura-Marcha procesión https://youtu.be/H6R_0sJhIOI Canción difícil violín. La danza de los duendes, La ronde des lutins, Op. 25", de Chloe Hanslip, Caspar Frantz, versión 2015 https://www.youtube.com/watch?v=EmZzJ8J4eDg Flight Of The Bumblebee - Rimsky-Korsakov, "The Tale of Tsar Saltan, Op. 57: Flight of the Bumble Bee", de Scottish National Orchestra, versión 2008 https://www.youtube.com/watch?v=aYAJopwEYv8</p>
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
OBRA: Cinq danses exotiques	AÑO: 1961
COMPOSITOR: Jean Françaix	
PINTURA	Playa de la Rochapea de Jesus Basiano 
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	
ÓPERA/ZARZUELA	

- Alumno/a 2:

Obra: Estudio Andante Cantabile de W. Ferling-Marcel Mule.

Arte: serie (Merlí)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-OBRAS (ARCHIVO)

OBRA/COMPOSITOR	Estudio Ferling-Marcel Mule, Andante Cantabile		AÑO: s.XVIII
Clasificación/nivel	Profesor: A	Alumno: B	
Nº Movimientos	1		
Nº Páginas	1		
Duración	Aprox. 3' o 4'		
Versión	Saxofón (2008 con el CD)		
TONALIDAD/TEMPO	SOL M	CORCHEA=72	
FORMA			
MELODÍA	Tranquila con legatos, trinos; seisillos y tresillos; stacatto		
TEXTURA	Saxofón solo sería monodia Con acompañamiento del CD sería polifonía con acompañamiento		
ARMONÍA	Tonal		
RITMO	Compás 2x4 y ritmo tranquilo		
COMENTARIO GENERAL	Estudio tranquilo con serenidad		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Media		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	Matices, sonido, dinámicas, pasajes de fusas		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	Tener en cuenta la entrada del CD, y seguirle para ir al tiempo		
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Tranquilidad, cercanía, enamoramiento, esperanza, felicidad, satisfacción		
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)			
Videos/cd's OBRA	Ferling Etude No.5 Andante cantabile, versión Alex Mann, 2017 https://www.youtube.com/watch?v=SrGaYzFkwM Ferling n.5 - Pelayo Sánchez y Ana Belen Martínez		

	<p>- Roy Benson & EGR, versión 2014</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=6pRDxTMu6MI&feature=youtu.be</p> <p>Ferling Etude No.5 Andante cantabile, versión Alex Mann, 2017</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=SrGaYzFfkWM&feature=youtu.be</p>
<p>Videos/cd's CONTEXTO HISTÓRICO-MUSICAL</p>	<p>Andante Cantabile from Tchaikovsky's Symphony No. 5, Vladimir Ashkenazy with the Philharmonia Orchestra</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Y2AM7GrJxfM</p> <p>Andante Cantabile" for Cello and string orchestra - P.I.Tchaikovsky versión Han Na Chang haydn cello concerto Philharmonic Sinfonietta Berlin, 2009</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=PXX8HiW2CRg</p> <p>NBM Extreme Make Over UM de Torre Vieja, versión Olimpiada de la Música de Kerkrade del año 2009.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=G5o15UsPIL8</p> <p>Adagio - Johann Sebastian Bach, versión Elise Robineau - Concerto en re mineur BWV974 - Adagio d'apres Marcello - Piano & Cello, 2011</p> <p>https://youtu.be/-ywL_zokELE</p> <p>Wolfgang Amadeus Mozart - Piano Concerto No. 21 – Andante “Elvira Madigan”, versión Alicia de Larrocha, 2008</p> <p>https://youtu.be/df-eLzao63</p> <p>Tchaikovsky : Andante Cantabile from String Quartet 1 -ASMF / Marriner, versión 2014</p> <p>https://youtu.be/AHFqXrDoyOY</p> <p>Brian Crain - Andante Cantabile (Overhead Camera) from the album Piano and Cello Duet, VERSIÓN Brian Crain 2016</p> <p>https://youtu.be/EEaAnLTGJig</p> <p>Minuet en Sol Mayor - Johann S. Bach, interpretado</p>

	<p>por Carlos Marín, versión 2011</p> <p>https://youtu.be/WfP6j7EBwIk</p> <p>Mozart. Concierto para flauta y orquesta nº 1 en Sol mayor. I Allegro maestoso, versión: de Peter-Lukas Graf, Raymond Leppard & English Chamber Orchestra, 2013</p> <p>https://youtu.be/TgRM3F1E-EU</p> <p>TU CANCIÓN - Alfred y Amaia (Segunda Actuación) OT 2017 Gala Eurovisión, versión 2018</p> <p>https://youtu.be/5gb_OdvTnic</p> <p>FIL DE LLUM - ANDREU RIFÉ - POLSERES VERMELLES - VIDEO OFICIAL + LLETRA, versión 2013</p> <p>https://youtu.be/uVE6UONiAVM</p> <p>Gustav Mahler - Adagietto from 5th Symphony Vienna Philharmonic, Leonard Bernstein [HD]</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=15WQNKhaCH</p> <p>Y</p> <p>Música Para Atraer La Tranquilidad Y El Pensamiento Positivo - Piano Relajante, versión 2015</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=BFopeyMMCFM</p>
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
OBRA: Estudio Andante et Cantabile	AÑO: s.XVIII
COMPOSITOR: Ferling	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	<p>Serie: Merlí</p> 
ÓPERA/ZARZUELA	

TERCER TRIMESTRE

- Alumno/a 2:

Obra: Aria de Eugene Bozza.

Arte: zarzuela (Dúo Maripepa y Felipe “Por mis ojos”)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-OBRAS (ARCHIVO)

OBRA/COMPOSITOR	Aria / Eugene Bozza		AÑO: 1936
Clasificación/nivel	Profesor: A	Alumno: B	
Nº Movimientos	1		
Nº Páginas	Saxo 1		
Duración	4' aprox.		
Versión	Para saxo y piano		
TONALIDAD/TEMPO	Do M	Corchea=68	
FORMA			
MELODÍA	Expresiva con matices		
TEXTURA	Melodía acompañada		
ARMONÍA	modal		
RITMO	ternario		
COMENTARIO GENERAL	Expresar tranquilidad con algo de tensión		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Media		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	Matices, mejorar técnica y articulaciones		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	Entrada con piano		
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Tranquilidad, humildad, sencillez y solidaridad		
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)			
Vídeos/cd's OBRA	https://youtu.be/I6UKiPvCaYc https://www.youtube.com/watch?v=iilvLMQP_WI https://youtu.be/I6UKiPvCaYc https://youtu.be/iilvLMQP_WI		
Vídeos/cd's CONTEXTO HISTÓRICO-MUSICAL	Philippe Jaroussky- Vivaldia aria https://www.youtube.com/watch?v=9zQX2XqAE8c Aria para voz sola de John Cage https://www.youtube.com/watch?v=V9GARiIA-gU Contralto Ursula Ferri sings an Aria by Carissimi https://www.youtube.com/watch?v=3AE93ZToL5c The magic flute- Queen of the night (Mozart-Diana Damrau, The Royal Opera)		

	https://www.youtube.com/watch?v=YuBeBjqKSGQ&ab_channel=RoyalOperaHouse Aria de la Suite de Bach n.3. Dir: José Ramón Encinar. “Voces para la paz”-Músicos solidarios. https://www.youtube.com/watch?v=3_x5krfOA-8&ab_channel=VocesparalaPaz Maria Callas- 50 most beautiful opera arias https://www.youtube.com/watch?v=1iwGIBewHPM&ab_channel=ClassicalExperience Ainhora Artea “Aria de las joyas” https://www.youtube.com/watch?v=Ovgk_9z4DQI&ab_channel=YouMoreTv-Cultura Montserrat Caballé Puccini arias https://www.youtube.com/watch?v=kTPCVY3Gr8k&ab_channel=RobertoDiegoGonz%C3%A1lez
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
OBRA: Aria	AÑO: 1936
COMPOSITOR: Eugene Bozza	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	
ÓPERA/ZARZUELA	Zarzuela: https://www.youtube.com/watch?v=X_Vcc8AXGA

- Alumno/a 5:


Obra: Estudio 24

Arte: pintura (Saturno devorando a su hijo de Francisco de Goya)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-OBRAS (ARCHIVO)

OBRA/COMPOSITOR	Estudio 24 de “48 estudios para saxofón de Ferling-Marcel Mule”	AÑO: 1840
Clasificación/nivel	Profesor: B	Alumno: B
Nº Movimientos	1	
Nº Páginas	1	
Duración	1 minuto	
Versión		
TONALIDAD/TEMPO	Fa # m	Scherzando (Negra con puntillo=72)
FORMA		
MELODÍA	Melodía de Scherzo con picado corto y acentos, energético, creando tensión.	
TEXTURA	Monodia	
ARMONÍA	Tonal	
RITMO	Ternario, Compas de 3/8, Compuesto, rápido, Ritardando para reexposición	
COMENTARIO GENERAL		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Alta	
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el <u>saxofón</u></i>	Picado corto, pasajes de arpegios en semicorcheas y atención a los matices, sobre todo a los crescendos y diminuendos.	
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la <u>conjunción</u></i>	-	
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Entusiasmo, desesperación, éxtasis, Ira, Soberbia	
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)		
Vídeos/cd´s OBRA	Ferling etude N. 24 https://www.youtube.com/watch?v=io6nnjN-OTw Ferling Etude n.24 https://www.youtube.com/watch?v=rLOQWokO7nQ	
Vídeos/cd´s CONTEXTO HISTÓRICO-MUSICAL	Trinity TCL piano 2018-2020 Grade 5. No 2. Camidge Scherzando Sonata No. 1 in G by Alan https://www.youtube.com/watch?v=DqHcM3XSbzE E. Lalo Symphonie Espagnole op. 21- II. Scherzando Allegro molto https://www.youtube.com/watch?v=Y48rIRgBWO0 Chopin Scherzo n. 2, op. 31 (Rubinstein)	

	<p>https://www.youtube.com/watch?v=z_MwPdr7WXQ Van Goens, Scherzo</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=oncM2IKFsDs Chopin, Scherzo n. 3, op. 39</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=EBchrE7kny0 Zimerman play Chopin Scherzo in B-flat minor, op. 31</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=S94Nh-bSomo&ab_channel=THANAWUTTANSATHAVEERAT Beethoven Symphony n. 9: Scherzo</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=O22ZRhsprQY&ab_channel=71superbee3 Schubert: Scherzo D 593, N. 1</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=EWfQhNOhBWI&ab_channel=Sheetmusic2print</p>
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
OBRA: Estudio 24 de “48 estudios para saxofón”	AÑO: 1840
COMPOSITOR: Ferling	
PINTURA	Saturno devorando a su hijo de Francisco de Goya
	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	
ÓPERA/ZARZUELA	

ANEXO XV. CUADROS CONTEXTUALIZACIÓN OBRA-ARTÍSTICA. Alumnos/as
Escuela de música de Villajoyosa.

PRIMER TRIMESTRE

- Alumno/a 6:

Obra: Sarabande et Allegro de G. Grouvlez.

Arte: cine (Inside Out)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-OBRAS (ARCHIVO)

OBRA/COMPOSITOR	Sarabande et allegro de G. Grouvlez		AÑO: 1962
Clasificación/nivel	Profesor: A	Alumno: A	
Nº Movimientos	2		
Nº Páginas	Saxo: 3 Piano: 8		
Duración	5min aprox.		
Versión	Original: saxo y piano		
TONALIDAD/TEMPO	Sarabande: Re menor Allegro: Re Mayor	Sarabande, negra= 60 Allegro ma non troppo, negra= 120	
FORMA			
MELODÍA	Sarabande: expresiva, lenta, con fusas-escalas, legato, con contraste de matices, enérgica, muy rítmica en determinados momentos, con trinos que llevan a reposo, Allegro:		
TEXTURA	Sarabande: melodía acompañada. Saxo lleva la melodía y el piano el acompañamiento. Polifonía.		
ARMONÍA	Tonal		
RITMO	Sarabande. Compás $\frac{3}{4}$, con la célula de corchea con puntillo y semicorchea como elemento generador. Aparecen grupos de fusas-escalas, tiempo reposado, tresillos		
COMENTARIO GENERAL	Obra formada por 2 movimientos contrastantes entre sí.		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Alta		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	Tempo, armadura, matices, escalas de los 3 últimos pentagramas de la 1ª página y los 2 primeros de la 2ª página.		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	Tempo, escuchar el piano, afinación, ritmo.		
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Sarabande: Impaciencia, nerviosismo, soberbia, serenidad, sencillez, valentía, satisfacción Allegro: alegría, sorpresa, orgullo, ilusión, felicidad		

CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)	
Videos/cd´s OBRA	<p>https://www.youtube.com/watch?v=oD0feNqNUN0 Sarabande et Allegro - Gabriel Grovlez versión Luuk Meeuwisa</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=L6a8bYjWDnc Gabriel GROVLEZ - Sarabande et Allegro versión Teophile Meert</p>
Videos/cd´s CONTEXTO HISTÓRICO-MUSICAL	<p>Haendel – Sarabande versión 2010 https://www.youtube.com/watch?v=kIPZIGQcrHA</p> <p>Vivaldi - Concierto para guitarra y orquesta de cuerda en Re Mayor. Allegro https://www.youtube.com/watch?v=HPWRTxrYQJ8</p> <p>Four Seasons ~ Vivaldi, versión Budapest Strings, 2011 https://www.youtube.com/watch?v=GRxofEmo3HA</p> <p>Beethoven - Symphony No. 9 "Choral" - I. Allegro ma non Troppo, un poco Maestoso, versión 2011 https://www.youtube.com/watch?v=o7LSQSMawIk</p> <p>Beethoven - Symphony #6: 1. Allegro ma non troppo, versión 2011 https://www.youtube.com/watch?v=DudY_VcDN8k</p> <p>Fantasia - Symphony 6 (Pastoral) I Allegro Ma Non Troppo (Beethoven) – Disney, versión 2011 https://www.youtube.com/watch?v=-koZBg0iOrw</p> <p>Dvorak Slavic Dance no7 (Allegro non Troppo), versión Symphonieorchester des Bayerischen Rundfunks 2017 https://www.youtube.com/watch?v=c9dPNeYw-uA</p> <p>Estreno "Sarabande" - Banda de las Tres Caídas de Triana, versión 2017 https://www.youtube.com/watch?v=x8yt0RADq5s</p> <p>Baroque Dance - Sarabande à deux, versión 2013 https://www.youtube.com/watch?v=GjLTTgv5FUQ</p> <p>Baroque Dance - Sarabande / Il Giardino Armonico, versión 2009 https://www.youtube.com/watch?v=VF9v-6B_O0A</p>

Beethoven Sinfonía nº 9 en re menor, op. 125 "Coral",
bversión 2013

https://www.youtube.com/watch?v=13Y_kC5lgws

Johan Sebastian Bach. Concierto para dos violines en re menor, BWV 1043. Grupo de Cámara del CIEC., versión 2012

<https://www.youtube.com/watch?v=KYCTm1svIYc>

Chucho Valdés - Mambo En Re Menor, versión 2010

<https://www.youtube.com/watch?v=QCicQ9top3A>

Beethoven · Concierto para violín en Re mayor Op 61 · Completo, versión 2017

<https://www.youtube.com/watch?v=auCcW5-cprw>

Brahms. Sinfonía nº 2 en Re Mayor Op.73 IV - Allegro con spirito. Partitura Audición, versión 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=itkYYNbIDyk>

CONCIERTO PARA LAÚD EN RE MAYOR Allegro 3 A VIVALDI, versión pulso y pua de Calahorra, 2011

<https://www.youtube.com/watch?v=vTily5ks7Q8>

Galuppi: Concierto para flauta en Re mayor I. Allegro - Gita Vata León, flauta, versión 2017

https://www.youtube.com/watch?v=DO_gQnX7CM4

Concierto No.1 para Contrabajo en Re mayor- Hoffmeister, F. A./ I.Allegro, versión Ivan Zamudio, 2015

https://www.youtube.com/watch?v=dc__Sy_tI-I

W. A. Mozart: Divertimento en Re mayor, KV 136 - I. Allegro, versión Orquesta de Cuerdas de la Camerata Exaud, 2011

<https://www.youtube.com/watch?v=GdFLdqkgK4c>

Arriaga: Sinfonía en re mayor - Jesús López Cobos - Sinfónica de Galicia, versión 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=PBmN4jA8Fug>

Ernesto Halffter: IV. 'Allegro giocoso' de la "Sinfonietta" en Re mayor (1925), versión 2014

<https://www.youtube.com/watch?v=hoZWXciEUoE>

Sarabanda - de la Suite para clave en re menor HWV 437 -

	<p>Georg Friedrich Händel, versión 2003</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=aQ8zEISQcL0</p> <p>J. S. Bach - Suite N° 2 em Ré menor - IV. Movto – Sarabande, versión Vinícius Diniz, 2012</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=YI_C4Hey7ck</p>
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	<p>Audición de clase 1º trimestre: 21/12/2017</p> <p>Audición 2º trimestre: 22/3/2018</p>

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
OBRA: Sarabnde et Allegro	AÑO: 1962
COMPOSITOR: G. Grouvlez	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIES	<p>Allegro: Inside Out</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=c0eO6h1F5LU</p>
ÓPERA/ZARZUELA	

SEGUNDO TRIMESTRE

- Alumno/a 7:

Obra: Escocesa de Hummel.

Arte: pintura (El dormitorio en Arlés de Vincent van Gogh)**CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-OBRAS (ARCHIVO)**

CANCIÓN		COMPOSITOR	
Escocesa		J. N. Hummel	
Clasificación/nivel	Profesor: B	Alumno: B	
TONALIDAD/TEMPO	Re Mayor.	Allegro	Negra=110-168
FORMA			
MELODÍA	2 voces, popular, alegre, rápida, con muchas corcheas, exagerar los matices, con silencios y con estribillo.		
RITMO	Compás de 2/4, ritmo de corcheas rápidas.		
COMENTARIO GENERAL	Melodía expresiva, rápida, antigua, legato, con contraste de matices.		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Alta		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	Armadura, los matices, el tiempo, la ligadura.		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	Llevar bien la medida y el ritmo.		
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Alegría, felicidad, ilusión, satisfacción, orgullo, sorpresa, respeto.		
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)			
Vídeos/cd's CANCIÓN	Escocesa Hummel completa, Lucia, curso 2, versión Aranzazu Msrtínez, piano, 2012 https://www.youtube.com/watch?v=HwZerF0PhnQ Escocesa de Hummel. Libro 2 Suzuki, versión Franco, 2011 https://www.youtube.com/watch?v=tqiWh2s7CLw Ecossaise - J. N. Hummel (Piano), versión 2015 https://www.youtube.com/watch?v=1ZngSmg2UbA		
Vídeos/cd's CONTEXTO	The Beatles - Yesterday (1966), versión 2012 https://www.youtube.com/watch?v=ptE0Z6tMSpk Rock Around the Clock - Saxophone Music by Johnny Ferreira, versión 2014 https://www.youtube.com/watch?v=Y7-JjwyUAmI ELLA Y YO_ Sílvia Pérez Cruz y Javier Colina _ www.enlaimaginacion.com , versión 2011 https://www.youtube.com/watch?v=2AHEfPBSIgQ Canciones infantiles - Morito Pitió, versión 2012		

	<p>https://www.youtube.com/watch?v=pzCQ4AITHt4 Danza escocesa, versión Haika Peyrac, 2014</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=LX-tnOSpXUA Fantasía en Re Mayor, versión Costa Azul, 1980</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=AQc_zL4hjNo J.S. Bach - Suite para Orquesta nº 3 en Re Mayor, BWV 1068, versión Munich Bach Orchestra, 2012</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=toJEkOh4-f4 Concierto en Re Mayor (Trasncripcion L.Lozano) Allegro, versión 2007</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=2TFH1kg-RUo</p>
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	Audición jueves 22 de marzo de 2018

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
CANCIÓN: Escocesa	
PINTURA	<p>El dormitorio en Arlés de Vincent van Gogh</p>  <p>The painting 'The Bedroom in Arles' by Vincent van Gogh depicts a simple, rectangular room. On the right side, a wooden bed with a high headboard and footboard is covered with a yellow blanket and a red pillow. The walls are a pale blue, decorated with several small, framed pictures and a larger framed picture above the bed. A window with a dark frame is visible on the left wall. In the center of the room, a small wooden table holds a washbasin and a glass. Two wooden chairs with yellow seats are positioned around the table. The floor is made of wooden planks, and the overall atmosphere is one of a quiet, lived-in space.</p>
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	
ÓPERA/ZARZUELA	

- Alumno/a 8:

Obra: Gatatumba-canción popular.

Arte: dibujos (Bob Esponja)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-CANCIONES

CANCIÓN Gatatumba		COMPOSITOR Canción popular	
Clasificación/nivel	Profesor: B	Alumno: B	
TONALIDAD/TEMPO	Do Mayor	Andante	Negra= 80
FORMA			
MELODÍA	A dos voces (dúo), alegre, rápida, predominan las negras, comienzo tético, bonita, etc.		
RITMO	Compás 2/4, ritmo de negras seguidas.		
COMENTARIO GENERAL	Villancico popular, con frase repetida varias veces y a dúo.		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Alta		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	Las notas, tocarla varias veces, picado, respetar silencios, hacer bien las respiraciones		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	Contar bien los silencios, estar al mismo ritmo, estar al tanto.		
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Alegría, ilusión, felicidad,		
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)			
Videos/cd's CANCIÓN	Gatatumba (Música y Letra), versión 2015 https://www.youtube.com/watch?v=2k8-BrrK068 Gatatumba, villancico, canción de Navidad, versión 2011 https://www.youtube.com/watch?v=aZ36Mzb4MaA		
Videos/cd's CONTEXTO	The Beatles - Yesterday (1966), versión 2012 https://www.youtube.com/watch?v=ptE0Z6tMSpk Rock Around the Clock - Saxophone Music by Johnny Ferreira, versión 2014 https://www.youtube.com/watch?v=Y7-JjwyUAmI Canciones Fáciles para Piano en Do mayor (Camila, Ed Sheeran y Luis Fonsi), versión 2017 https://www.youtube.com/watch?v=gRNwDo_NF8E Pharrell Williams - Happy (Video), versión 2014 https://www.youtube.com/watch?v=ZbZSe6N_BXs If You're Happy Super Simple Songs, versión 2013 https://www.youtube.com/watch?v=l4WNRvVjiTw Sinfonía N° 1, en Do mayor, Op. 21. Ludwig van Beethoven, versión 2014 https://www.youtube.com/watch?v=PqglhT2oeOY		

	<p>Sonata fácil para piano en Do mayor, WoO 51 (Eleonorem Sonate). Ludwig van Beethoven, versión 2016 https://www.youtube.com/watch?v=rjDf5IXiPkk</p> <p>Tengo tengo tengo 3 ovejas - Canción Infantil, versión 2016 https://www.youtube.com/watch?v=Q43M8fd_Y78</p> <p>caracol col col, versión 2013 https://www.youtube.com/watch?v=BXr1DDCpyzs</p> <p>Allegro " CONCIERTO para 2 FLAUTAS EN DO MAYOR de VIVALDI ", versión 2015 https://www.youtube.com/watch?v=F4i6hhA6yKg</p> <p>Sonatina Académica en do mayor - I. Allegro, versión 2014 https://www.youtube.com/watch?v=i7LWPwmgGY</p> <p>Quinteto de viento nº 1 en Do Mayor II Allegro, versión 2017 https://www.youtube.com/watch?v=Y_aiesPFQy0</p>
<p>LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)</p>	<p>Audición jueves 22 de marzo de 2018</p>

<p>CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA</p>	
<p>CANCIÓN: Gatatumba</p>	
<p>PINTURA</p>	
<p>ARQUITECTURA</p>	
<p>ESCULTURA</p>	
<p>FOTOGRAFÍA</p>	
<p>LITERATURA</p>	
<p>DANZA/BALLET</p>	
<p>TEATRO</p>	
<p>CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S</p>	<p>Bob Esponja</p> 
<p>ÓPERA/ZARZUELA</p>	

- Alumno/a 10:

Obra: Baghira de Ferrer Ferrán.

Arte: poesía (1º-3º mov. de Los Minions)



Dibujos (2º mov. Mowgli)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-OBRAS (ARCHIVO)

OBRA/COMPOSITOR	Baghira de Ferrer Ferrán		AÑO: 2001
Clasificación/nivel	Profesor: B	Alumno: B	
Nº Movimientos	3 movimientos: 1. Alledro moderato 2. Canción de cuna 3. Allegro vivo		
Nº Páginas	Saxofón: 3 piano: 6		
Duración	4min aprox		
Versión	Original: saxo y piano		
TONALIDAD/TEMPO	1. Sol Mayor 2. Do Mayor 3. Do Mayor	Allegro moderato canción de cuna Allegro vivo	
FORMA			
MELODÍA	<ol style="list-style-type: none"> 1. melodía alegre, con matices, con articulaciones, con combinación de figuraciones, con alteraciones, movida, intranquila, a destacar dos FF, importante las acentuaciones y el carácter divertido. 2. Tranquilo, relajado, con alteraciones, lento, para dormir, con matices, combinación de figuraciones, legato, molto cantabile 3. Melodía alegre, con matices, combinación de figuras, alteraciones, cantabile, leggiero, importante el carácter 		
TEXTURA	Melodía acompañada: saxofón melodía y piano acompañamiento Compases de espera para el saxofón, piano toca: monodia+acompañamiento Polifonía: partes de piano.		
ARMONÍA	Tonal		
RITMO	Allegro moderato: compás 4/4, comienzo tético donde destacan las corcheas y las semicorcheas.		

	<p>Adagio: compás 3/4, negras y corcheas de valor largo y lento. Importante el ritmo generador del piano de los 2 primeros compases.</p> <p>Allegro vivo: compás 3/4, destacan las corcheas y semicorcheas rápidas, cortas y enérgicas.</p> <p>Característico el ritmo de 2semic.y corchea</p>
COMENTARIO GENERAL	Obra muy bonita y que me gusta mucho. Tiene 3 movimientos diferentes que narran la historia de Baghira, la pantera negra fiel compañera. Importante hacer bien los matices, recordar las artes trabajadas y transmitir.
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Alta
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	Cambios de tempo de los diferentes movimientos, tempo-ritmo, contraste de matices, escuchar al piano (cd), articulaciones, cuidado escalas compás n.41, 67, 125, melodías con el carácter necesario.
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	Escuchar el piano, el carácter de sus melodías porque el saxofón lo repite en muchos casos, afinación y tempo.
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alegría, amistad, cariño, felicidad, ilusión, satisfacción, soberbia. 2. Amor, cercanía, cariño, tranquilidad, nostalgia. 3. Audacia, soberbia, alegría, felicidad, ilusión, amistad, sorpresa, nerviosismo.
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)	
Videos/cd's OBRA	<p>FERRER FERRAN - Baghira (Saxo Y Piano).mp4</p> <p>Versión 2012</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Lg1mohYdjOO</p> <p>Ferrer Ferran – Baghira, versión Viktor 2012</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Iics0DsaG_w</p> <p>JAVIER DE LA VEGA: BAGHIRA - FERRER FERRAN, versión 2014</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=R-quWi36sgk</p>
Videos/cd's CONTEXTO HISTÓRICO-MUSICAL	<p>The Beatles - Yesterday (1966), versión 2012</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ptE0Z6tMSPk</p> <p>Rock Around the Clock - Saxophone Music by Johnny Ferreira, versión 2014</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Y7-JjwyUAmI</p> <p>FERRER FERRAN - JUNGLA, Poema Ambientado</p>

	<p>en la Selva Africana, versión banda sinfónica Simon Bolivar, 2013 https://www.youtube.com/watch?v=lcHafbaDjGg</p> <p>Haydn: Violin Concerto No. 4 in G Major, Allegro Moderato, versión Katarina Maria Kits, 2010 https://www.youtube.com/watch?v=ldbt-DBJ_Cs</p> <p>Canción de cuna de J. Brahms, versión 2013 https://www.youtube.com/watch?v=51gjA-FerfE</p> <p>Samuel Barber - Adagio for Strings, versión 2008 https://www.youtube.com/watch?v=izQsgE0L450</p> <p>Lynn Harrell - Francois Francoeur - Allegro vivo, versión 2010 https://www.youtube.com/watch?v=DC3SqDt1pJ4</p> <p>Adagio in G Minor (Albinoni), versión 2007 https://www.youtube.com/watch?v=XMbvcp480Y4</p> <p>Wolfgang Amadeus Mozart - Allegro (Pequeña serenata nocturna), versión 2008 https://www.youtube.com/watch?v=B1DOvP7O6BE</p> <p>Concierto para saxo alto y orquesta de Ronald Binge (1 movimiento), versión Kike Guzman 2009 https://www.youtube.com/watch?v=NqKKwEf5fVU</p>
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	Audición jueves 22 de marzo de 2018

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
OBRA: Baghira	AÑO: 2001
COMPOSITOR: Ferrer Ferrán	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	<p>Poesía (1-3 mov)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Y ahora, un Minion poema</p>  <p>Quisiera ser un bichito</p> <p>Con alitas de algodón</p> <p>Para entrar en tu pechito</p> <p>Y robarte tu Corazón!</p> </div>
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	<p>2º mov.</p> 
ÓPERA/ZARZUELA	

- Alumno/a 11:

Obra: Baghira de Ferrer Ferrán.

Arte: Cine (2º mov. Stranger things)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-OBRAS (ARCHIVO)

OBRA/COMPOSITOR	Baghira de Ferrer Ferran		AÑO: 2001
Clasificación/nivel	Profesor: B	Alumno: B	
Nº Movimientos	3 movimientos: 1. Alledro moderato 2. Canción de cuna 3. Allegro vivo		
Nº Páginas	Saxofón: 3 piano: 6		
Duración	4min aprox		
Versión	Original: saxo y piano		
TONALIDAD/TEMPO	1. Sol Mayor 2. Do Mayor 3. Do Mayor	Allegro moderato canción de cuna Allegro vivo	
FORMA			
MELODÍA	<ol style="list-style-type: none"> 1. melodía alegre, con matices, con articulaciones, con combinación de figuraciones, con alteraciones, movida, intranquila, a destacar dos FF, importante las acentuaciones y el carácter divertido. 2. Tranquilo, relajado, con alteraciones, lento, para dormir, con matices, combinación de figuraciones, legato, molto cantábile 3. Melodía alegre, con matices, combinación de figuras, alteraciones, cantábile, leggiero, importante el carácter 		
TEXTURA	<p>Melodía acompañada: saxofón melodía y piano acompañamiento</p> <p>Compases de espera para el saxofón, piano toca: monodia+acompañamiento</p> <p>Polifonía: partes de piano.</p>		
ARMONÍA	Tonal		
RITMO	<p>Allegro moderato: compás 4/4, comienzo tético donde destacan las corcheas y las semicorcheas.</p> <p>Adagio: compás 3/4, negras y corcheas de valor largo y lento. Importante el ritmo generador del piano de los</p>		

	<p>2 primeros compases. Allegro vivo: compás $\frac{3}{4}$, destacan las corcheas y semicorcheas rápidas, cortas y enérgicas. Característico el ritmo de 2semic.y corchea</p>
COMENTARIO GENERAL	<p>Obra muy bonita y que me gusta mucho. Tiene 3 movimientos diferentes que narran la historia de Baghira, la pantera negra fiel compañera. Importante hacer bien los matices, recordar las artes trabajadas y transmitir.</p>
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Alta
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	<p>Cambios de tempo de los diferentes movimientos, tempo-ritmo, contraste de matices, escuchar al piano (cd), articulaciones, cuidado escalas compás n.41, 67, 125, melodías con el carácter necesario.</p>
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	<p>Escuchar el piano, el carácter de sus melodías porque el saxofón lo repite en muchos casos, afinación y tempo.</p>
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alegría, amistad, cariño, felicidad, ilusión, satisfacción, soberbia. 2. Amor, cercanía, cariño, tranquilidad, nostalgia. 3. Audacia, soberbia, alegría, felicidad, ilusión, amistad, sorpresa, nerviosismo.
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)	
Vídeos/cd's OBRA	<p>FERRER FERRAN - Baghira (Saxo Y Piano).mp4 Versión 2012 https://www.youtube.com/watch?v=Lg1mohYdjO0</p> <p>Ferrer Ferran – Baghira, versión Viktor 2012 https://www.youtube.com/watch?v=IIcs0DsaG_w</p> <p>JAVIER DE LA VEGA: BAGHIRA - FERRER FERRAN, versión 2014 https://www.youtube.com/watch?v=R-quWi36sgk</p>
Vídeos/cd's CONTEXTO HISTÓRICO-MUSICAL	<p>FERRER FERRAN - JUNGLA, Poema Ambientado en la Selva Africana, versión banda sinfónica Simon Bolivar, 2013 https://www.youtube.com/watch?v=lcHafbaDjGg</p> <p>Haydn: Violin Concerto No. 4 in G Major, Allegro Moderato, versión Katarina Maria Kits, 2010 https://www.youtube.com/watch?v=ldbt-DBJ_Cs</p> <p>Canción de cuna de J. Brahms, versión 2013</p>

	<p>https://www.youtube.com/watch?v=51gjA-FerfE Samuel Barber - Adagio for Strings, versión 2008</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=izQsgE0L450 Lynn Harrell - Francois Francoeur - Allegro vivo, versión 2010</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=DC3SqDt1pJ4 Adagio in G Minor (Albinoni), versión 2007</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=XMbvcp480Y4 Wolfgang Amadeus Mozart - Allegro (Pequeña serenata nocturna), versión 2008</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=B1DOvP7O6BE</p> <p>Concierto para saxo alto y orquesta de Ronald Binge (1 movimiento), versión Kike Guzman 2009</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=NqKKwEf5fVU</p>
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	Audición jueves 22 de marzo de 2018

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
OBRA: Baghira	AÑO: 2001
COMPOSITOR: Ferrer Ferrán	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	2 mov 
ÓPERA/ZARZUELA	

ANEXO XVI. CUADROS CONTEXTUALIZACIÓN OBRA-ARTÍSTICA.

Alumnos/as Conservatorio Profesional de El Ejido.

PRIMER TRIMESTRE

- Alumno/a 14:

Canción: La marcha de los soldados de Robert Schumann.

Arte: cine (300)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-CANCIONES

CANCIÓN La marcha de los soldados		COMPOSITOR Robert Schumann	
Clasificación/nivel	Profesor: B	Alumno: B	
TONALIDAD/TEMPO	Do Mayor	Allegro deciso	negra=120-168
FORMA			
MELODÍA	Comienzo anacrúsico, 2 voces, tiene muchos matices, alegre, con ligaduras, diferentes articulaciones, bonita, con muchas corcheas, rápida, etc.		
RITMO	Compás 2/4, corchea con puntillo-semicorchea y corchea+silencio (elemento generador), corcheas cortitas.		
COMENTARIO GENERAL	Melodía alegre, rápida, fácil, con matices, a dúo, con algunas ligaduras, destaca picado corto.		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Media		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	El picado corto, los matices, medidas, el ritmo generador y el tiempo.		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	Es un dúo, escuchar las 2 voces, tanto la mía como la de mi compañero/a, hacer los matices a la vez, prestar atención al ritmo de la primera voz, las respiraciones, etc.		
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Rabia, amistad, esperanza, orgullo.		
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)			
Videos/cd's CANCIÓN	Mario Valencia - Marcha del soldado (R. Schumann), versión 2013 https://www.youtube.com/watch?v=LKdl1NT8OSM Robert Schumann, Soldier's March, Alan Huckleberry, versión 2011 https://www.youtube.com/watch?v=w7ouYmyW3vo Robert Schumann (Marcha De Soldados) ANGELITO SANTILLÁN, versión 2016 https://www.youtube.com/watch?v=myIfzxBGirM		
Videos/cd's	Handel: Water Music Allegro Deciso, versión 2014		

CONTEXTO	<p>https://www.youtube.com/watch?v=RG3imwNevYY Dedicatoria - Clara y Robert Schumann - Almaclara4cello, versión 2017</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Jke2NAI187g Robert Schumann - Álbum de la juventud - Op. 68, No. 5 Pieza breve, versión 2013</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=5luxGv8Ij0Q Sonata en Do Mayor KV-545- Allegro.Mozart - Ulises Hernández, versión 2008</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=_VCRKN-PAXg El Campesino Alegre (Schumann) - Ignasi Henderson, piano, versión 2015</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=t2wx4eeJJ6I Mozart - Eine kleine Nachtmusic, Romance - Best-of Classical Music, versión 2010</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=zMSz0J0QF4E Polonesa para piano en Do mayor, Op 89. Ludwig van Beethoven, versión 2013</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ZQL29zUHXPQ Beethoven - Rondo e capriccio op.129 - Rage over the lost penny, versión Natalie Schwamova, 2012</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Zk9ASyG6jag Bizet - Symphony in C Major, versión New Zealand Symphony Orchestra, 2011</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Y3Dv5aPZrAQ Bach-Vivaldi/Concerto for 4 Pianos/MultiPiano Ensemble, versión 2013</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=7OwQOb6bd1M Vivaldi Summer Presto, versión 2013</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=-SUvnM3nqfU</p>
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	Audición martes 12 de diciembre de 2017 en el conservatorio de El Ejido. En usb.

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
CANCIÓN: La marcha de los soldados	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	Cine: 300 
ÓPERA/ZARZUELA	

- Alumno/a 15:

Canción: El campesino alegre de Robert Schumann.

Arte: videojuegos (Gamer)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-CANCIONES

CANCIÓN		COMPOSITOR	
El campesino alegre		Robert Schumann	
Clasificación/nivel	Profesor: B	Alumno: C	
TONALIDAD/TEMPO	Do Mayor	Allegro animato	negra=120-168
FORMA			
MELODÍA	Comienzo anacrúsico, 2 voces, tiene muchos matices, alegre, con ligaduras, diferentes articulaciones, bonita, con muchas corcheas, rápida, etc.		
RITMO	Compás 4/4, corcheas, rápido.		
COMENTARIO GENERAL	Melodía muy bonita, alegre, tiene muchos matices importantes, ligera, rápida.		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Media		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	Las ligaduras, los matices, medidas, las corcheas y el tiempo		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	Es un dúo, escuchar las 2 voces, tanto la mía como la de mi compañer@, hacer los matices a la vez, prestar atención al ritmo de la primera voz, las respiraciones, etc.		
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Alegría, felicidad, cariño, humildad, sencillez y solidaridad.		
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)			
Videos/cd's CANCIÓN	versión piano, por Eva Flores, 2012 https://www.youtube.com/watch?v=xkWd_9D_bH8 versión piano, por Neus Sastre, 2008 https://www.youtube.com/watch?v=ouocIYC9gmU		
Videos/cd's CONTEXTO	Sinfonía n.4 en Re menor, versión orquestal, 2014 https://www.youtube.com/watch?v=yunhjIVTG_U The Spring Waltz, de Chopin. https://www.youtube.com/watch?v=EFJ7kDva7JE N. Paganini Caprice no. 5 Sumina Studer, versión Sumina 2017 https://www.youtube.com/watch?v=0jXXWBt5URw Marcha Militar. nº 1. De Franz Schubert, versión 2012 https://www.youtube.com/watch?v=Xv7CjyD2xAA Marcha Radetzky - Concierto Año Nuevo 2010 - Georges Pétre, versión Orquesta Filarmónica de Viena, 2010 https://www.youtube.com/watch?v=6o7dmM3YNN8 marcha militar patria mia con ensamble de banda de música, versión 2015		

	<p>https://www.youtube.com/watch?v=rGu0uvPJnWM Legionarios cantando El Novio de la Muerte – versión Semana Santa de Málaga 2016</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=8XULTHbK5z8 Chopin - Estudio en do mayor Op 10 N° 1, versión Tamas Vasary, 2010</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=c-15L6jaAq8 Lang Lang Franz Liszt - La Campanella, versión 2012</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=cIxGUAnj46U Beethoven. Sonata para piano n.º 3 en Do Mayor, Opus 2 n.º 3 - I. Allegro con brio, versión Bartenboim 2011</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=bziPH6tYUx8</p>
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	Audición martes 12 de diciembre de 2017 en el conservatorio de El Ejido. En usb.

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
CANCIÓN: El campesino alegre	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIES	<p>Videojuegos Gamer</p> 
ÓPERA/ZARZUELA	

- Alumno/a 19:

Canción: El patio de mi casa- canción popular.

Arte: cine (Tadeo Jones)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-CANCIONES

CANCIÓN EL PATIO DE MI CASA		COMPOSITOR Canción popular	
Clasificación/nivel	Profesor: C	Alumno: C	
TONALIDAD/TEMPO	Sol Mayor	Allegro	negra=120-168
FORMA	8c+8c+Estribillo: 8c+8c		
MELODÍA	Comienzo anacrúsico, 2 voces, popular bonita, alegre, divertida, ultramega rápida, con muchas corcheas, con estribillo, con sostenido, con silencios, etc.		
RITMO	Compás 2/4, ritmo de corcheas rápidas.		
COMENTARIO GENERAL	Melodía muy bonita, infantil, expresiva, antigua, a dúo con acompañamiento de cd.		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Alto		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	Las corcheas, los silencios seguidos de corchea, la armadura, las notas y el ritmo		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	Escucharnos, respetarnos, estudiar, ayudarnos, escuchar bien el cd, estudiar en casa con el cd, llevar el mismo ritmo los 2 con el cd.		
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Alegría, amistad, amor, cariño, felicidad, ilusión.		
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)			
Vídeos/cd's CANCIÓN	CantaJuego - El Patio de Mi Casa, versión 2011 https://www.youtube.com/watch?v=y5feapXl9sw El patio de mi casa canción infantil (Rondas y canciones infantiles), versión 2014 https://www.youtube.com/watch?v=R3fwzYUn27Y		
Vídeos/cd's CONTEXTO	El burrito Pepe-Cantajuegos. Versión 2011 https://www.youtube.com/watch?v=XAO9wEDZCPw La canción del baño Versión LittleBabyBUm, versión 2016 https://www.youtube.com/watch?v=okKiWXi7Hsg Cinco monitos saltaban en la cama. Versión LittleBabyBum, versión 2014 https://www.youtube.com/watch?v=esrnTgF5dbI El Caballo Camina Palante, Canciones Infantiles Para Fiestas/ El Baile del Caballo/El Bailecito 2017, versión 2017 https://www.youtube.com/watch?v=Ojm1Lk6bjSE La vaca lechera. Versión Canciones infantiles de la Granja del Zenón, versión 2011 https://www.youtube.com/watch?v=s7LWD0ebo2Y		

	<p>La vaca Lola. Versión Canciones infantiles de la Granja del Zenón2, versión 2014 https://www.youtube.com/watch?v=eNLjdPI9zdE</p> <p>El caballo verde. Versión Canciones de la Granja 2, versión 2014 https://www.youtube.com/watch?v=yIWjaP0Z-20</p> <p>ROMANCE EL CONDE OLINOS, versión CEIP POETA ANTÓN DE MARIRREGUERA, 2012 https://www.youtube.com/watch?v=gX8adUGf5Vs</p> <p>Alouette, gentille alouette, versión 2010 https://www.youtube.com/watch?v=xM0UyNqrS0o</p>
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	Audición martes 12 de diciembre de 2017 en el conservatorio de El Ejido. En usb.

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
CANCIÓN: El patio de mi casa	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	<p>Cine: Tadeo Jones</p> 
ÓPERA/ZARZUELA	

- Alumno/a 23:

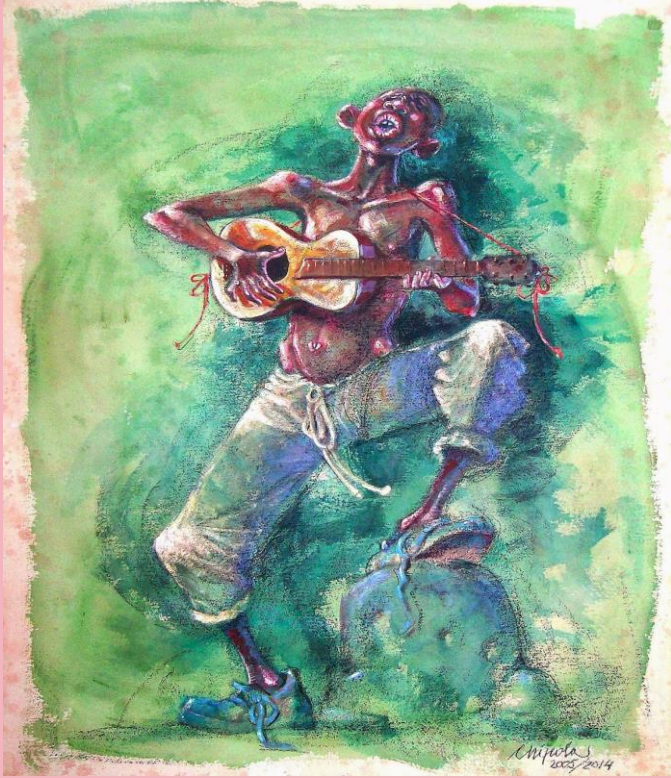
Canción: Tarde de Mayo- canción popular.

Arte: pintura (“Blues” de Joaquín Francisco García y firma como Chipola)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-CANCIONES

CANCIÓN	Tarde de Mayo		COMPOSITOR Canción Popular
Clasificación/nivel	Profesor: C		Alumno: C
TONALIDAD/TEMPO	Do Mayor	Moderato	negra=108-120
FORMA	a1-a2-b-a1 (8ª)		
MELODÍA	Comienzo anacrúsico, popular, bonita, alegre, divertida, estructura sencilla, con silencios, etc.		
RITMO	Compás $\frac{3}{4}$, ritmo pausado.		
COMENTARIO GENERAL	Melodía muy bonita, pausada, expresiva.		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Medio		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	El ritmo, el cambio de 8ª al final, la ligadura de prolongación.		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	-		
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Alegría, amistad, amor, cariño, felicidad, ilusión.		
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)			
Videos/cd's CANCIÓN	Una tarde fresquita de mayo, versión Canciones infantiles vol.2, 2012 https://www.youtube.com/watch?v=LUFFDbJkZUs		
Videos/cd's CONTEXTO	Lucas Colman - Tarde de mayo (Videoclip Oficial), versión 2016 https://www.youtube.com/watch?v=4hQr9ERG3iY Música Clásica, Mozart, Serenata N° 5, II. Andante moderato, versión 2015 https://www.youtube.com/watch?v=pEj7lz7J4ec Suzuki Piano - Sonatina I. Moderato (practice tempo), versión Deborah Lloyd, 2013 https://www.youtube.com/watch?v=8f5GrN7U8Ns Tchaikovsky, Serenade for Strings, Valse: Moderato — Tempo di valse, versión Christopher Morris Whiting,		

	<p>conductor. Zuercher Akademie Kammerensemble - ZAK!, 2008</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=9ALN70cqDNO</p> <p>Ravel: Bolero (Tempo di Bolero, moderato assai) versión: Leonard Slatkin, Saint Louis Symphony Orchestra, 2013</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=BLj7dIYxn8A</p> <p>♫♫ RATÓN QUE TE PILLA EL GATO ♫♫ canción completa con baile, versión 2015</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=p8jl5VCA-CU</p> <p>claro de luna – Debussy, versión 2009</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ja7v4JTsLVw</p> <p>Frère Jacques, versión 2014</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=RXI7KEUbSxM</p> <p>Sobre el puente de Avignon en Flauta Dulce - Con todas las notas explicadas para aprenderla!!, versión 2015</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=je4jlxIalTU</p> <p>Bagatela Op. 119 N° 8 en Do mayor: "Moderato cantabile". Ludwig van Beethoven, versión 2011</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=YyY-Wt8mEwQ</p> <p>Haydn Cello Concerto In Do Mayor I. Moderato, versión Sinfonica Juvenil "Teresa Carreño" Solista Isaac Loreto, 2009</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=W2A_-jTyFvQ</p>
<p>LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)</p>	<p>Audición martes 12 de diciembre de 2017 en el conservatorio de El Ejido. En usb.</p>

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
CANCIÓN: Tarde de Mayo	
PINTURA	<p>Cuadro titulado “BLUES” de Joaquín Francisco García y firma como Chipola.</p> 
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	
ÓPERA/ZARZUELA	

SEGUNDO TRIMESTRE

- Alumno/a 18:

Obra: Chanson et Passapied de Jeanine Rueff.

Arte: pintura (Chanson: Guernika de Picasso)

Danza (Passapied: video danza)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-OBRAS (ARCHIVO)

OBRA/COMPOSITOR	Chanson et Passapied de Jeanine Rueff	AÑO: 1995
Clasificación/nivel	Profesor: A	Alumno: A
Nº Movimientos	2 movimientos: 1. Chanson 2. Passapied	
Nº Páginas	Saxo: 2 Piano: 6	
Duración	3'30'' aprox.	
Versión	Original: saxofón alto mib y piano.	
TONALIDAD/TEMPO	Chanson: analizar partitura Passapied: analizar partitura	
FORMA		
MELODÍA	Chanson: pausada, triste pero a la vez con rabia (f), muy legato y valores largos. Imitar como si fuera una canción cantada con voz: sonido redondo y bonito. Passapied: melodía saltarina, como una danza, en 3/8, medidas complicadas pero recordar siempre el carácter de danza.	
TEXTURA	Polifonía en muchos momentos, melodía y acompañamiento.	
ARMONÍA	Modal: modo Dórico de Re (Si para el saxofón)	
RITMO	Chanson: compás cuaternario, compás 4/4, ritmo pausado, lento y legato. Passapied: ritmo ternario, rápido, compás 3/8, notas cortas para dar carácter de danza.	
COMENTARIO GENERAL	Obra con un primer movimiento lento para trabajar bien el contraste de matices y sonoridad que dará	

	paso a un tiempo rápido con carácter de danza en 3/8.
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Alta
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el <u>saxofón</u></i>	El contraste de matices al principio, sonido redondo y bonito para imitar a la voz (chanson), muy legato y medidas largas-no cortas. Cuidado con el pasaje del final del Passapied, no ponerme nervioso-pensar en la danza, y carácter de la danza en general muy alegre.
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la <u>conjunción</u></i>	Con cd: tener claros los tempos del cd, medir bien, afinación, contar bien los compases de espera. El Passapied es rápido, trabajar bien con metrónomo antes de tocarlo con cd.
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Chanson: decepción, desconsuelo, desilusión, desgana, melancolía, ira, rabia, rencor, tristeza. Passapied: alegría, felicidad, éxtasis, entusiasmo, nerviosismo
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)	
Vídeos/cd's OBRA	Chanson et Passapied de Jeanine Rueff, s. XXI, cd Reves d'enfants. Versión Israel Mira y Jesús Gómez Chanson et Passepied by Jeanine Rueff for Alto Saxophone, versión 2013 https://www.youtube.com/watch?v=o631O8L8YGs
Vídeos/cd's CONTEXTO HISTÓRICO-MUSICAL	Suzuki Violin libro 1-10 Allegretto, versión 2010 https://www.youtube.com/watch?v=gx1GMmyGYOk Mendelssohn Cello Sonata No. 2 Op. 58 - II Allegretto scherzando, versión cello Sorin Monteanu, 2013 https://www.youtube.com/watch?v=cJhS3mA7xCg Carl VERBRAEKEN, "The Fourth Flower" and "Quiet Firmness", compositor s.XX, versión arpa, violín y piano, 2011 https://www.youtube.com/watch?v=167_BdRfw8U Allegretto from Palladio by Karl Jenkins, versión 2008 https://www.youtube.com/watch?v=la1nmYUjLdo Vivaldi-El Invierno-Las cuatro estaciones-Salzburger Kammerorchester, versión 2012 https://www.youtube.com/watch?v=omvyNmfuC-g Bozza Aria- Nicole Esposito, versión 2013 https://www.youtube.com/watch?v=6wMu61zYcOU Gabriel Faure. Sicilienne. Versión Olga Zmanovskaya flute, Elizaveta Bushueva harp, 2013 https://www.youtube.com/watch?v=Hsg55q2F9MU

	<p>Debussy: Prélude à l'après-midi d'un faune for flute and harp, versión Pei-San Chiu, flute Yiyun, Loei, harp, 2013 https://www.youtube.com/watch?v=snw0Pcb5Q1o</p> <p>J.S. Bach- Suite No.1 in C major, BWV 1066: Passepied I and II mvt. 7/7, versión 2009 https://www.youtube.com/watch?v=f4Z19pihShc</p> <p>Debussy Suite Bergamasque 4.Passepied {Allegretto ma non troppo}, versión 2012 https://www.youtube.com/watch?v=4v7ldJzonK8</p> <p>Danse Bretonne : Passepied de Plaintel lors du stage à Plérin, versión 2015 https://www.youtube.com/watch?v=DpZ8M_V0UrM</p>
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	Audición 2º trimestre: 13/3/2018

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
OBRA: Chanson et Passepied	AÑO: 1951
COMPOSITOR: Jeanine Rueff	
PINTURA	<p>Guernica de Pablo Picasso (Chanson)</p> 
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	<p>Passapied https://www.youtube.com/watch?v=kG7zIB3617M</p>
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/ SERIES	
ÓPERA/ZARZUELA	

- Alumno/a 19:

Canción: Gallegada- canción popular.

Arte: serie (Aida)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-CANCIONES

CANCIÓN: Gallegada		COMPOSITOR Canción popular	
Clasificación/nivel	Profesor: B	Alumno: B	
TONALIDAD/TEMPO	Re Mayor	Allegro	Negra=120
FORMA			
MELODÍA	Comienzo anacrúsico, 2 voces, popular, bonita, alegre, divertida, rápida, con figuraciones de corcheas y negras, con 2 sostenidos y silencios de corchea		
RITMO	Compás 2/4, ritmo de corcheas y negras		
COMENTARIO GENERAL	Melodía muy bonita, expresiva, típica de Galicia, a dúo con acompañamiento de cd.		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Alta		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	Las ligaduras, el ritmo de corcheas, la armadura.		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	Canción con ritmo rápido		
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Alegría, ilusión, cercanía, felicidad.		
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)			
Videos/cd's CANCIÓN	La Gallegada de Muel interpretada por la Banda de Muel, acompañada de Los Amantes de la Jota y la Banda de Gaitas de Boto Aragonesas. Director: José Vicente Pardo Bellido. Arreglo musical : José Angel Marín, versión 2010 https://www.youtube.com/watch?v=ar0m9dZ9b6g		
Videos/cd's CONTEXTO	QUE LI DONAREM A LA PASTORETA FLAUTA DULCE, canción popular catalana, versión 2016 https://www.youtube.com/watch?v=rwud8Kw82Wc En Jep i la Rita - la pastoreta, canción popular, versión 2012 https://www.youtube.com/watch?v=bZFK1Ofhmv4 Las mejores canciones infantiles para niños y bebés, versión 2015 https://www.youtube.com/watch?v=vFX_LR-OCjc ESTRELLITA DONDE ESTAS con letra en español CANCIONES INFANTILES, versión 2014 https://www.youtube.com/watch?v=7sZkzRPq9PU		

	<p>Tengo una muñeca vestida de azul (original canciones y rondas infantiles), versión 2013 https://www.youtube.com/watch?v=Wv_nszGvoiM</p> <p>Conchi Bernardo y Florencio Moro "Gallegada", versión 2016 https://www.youtube.com/watch?v=_ApDnBybwRo</p> <p>NUECHE EN DANZA en GRAU. Jota y gallegada, versión 2015 https://www.youtube.com/watch?v=CRNWW2iE63A</p> <p>GrsonFiveDj/Banda Sonora ,Pistones Rosa, Pantera Rosa, Video Final, versión 2011 https://www.youtube.com/watch?v=ZC1kPlcvWDI&t=241s</p>
<p>LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)</p>	<p>Audición 2º trimestre: 13/3/2018</p>

<p>CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA</p>	
<p>CANCIÓN: Gallegada</p>	
<p>PINTURA</p>	
<p>ARQUITECTURA</p>	
<p>ESCULTURA</p>	
<p>FOTOGRAFÍA</p>	
<p>LITERATURA</p>	
<p>DANZA/BALLET</p>	
<p>TEATRO</p>	
<p>CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/ SERIES</p>	<p>Serie: Aida</p> 
<p>ÓPERA/ZARZUELA</p>	

- Alumno/a 20:

Canción: Tarde de Mayo-canción popular

Arte: poesía (Espléndida Aurora)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-CANCIONES

CANCIÓN Tarde de Mayo		COMPOSITOR Canción popular	
Clasificación/nivel	Profesor: B	Alumno: B	
TONALIDAD/TEMPO	Do Mayor	Animato	negra=100
FORMA			
MELODÍA	Melodía sencilla y con sentimientos alegres.		
RITMO	Compás 3/4 con medidas de blancas, negras y corcheas incluso hasta negra con puntillo. Sencillo		
COMENTARIO GENERAL	Canción sencilla, popular, con alto grado de aceptación, amor, romanticismo, primaveral, alegre.		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Alta		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	Tempo, es una canción sencilla, medida negra con puntillo y cambio de 8ª.		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	- Audición: con la profesora Medidas, afinación, tempo.		
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Alegría, ilusión, cariño, amor.		
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)			
Vídeos/cd's CANCIÓN	Canción: Una tarde fresquita de mayo (Colección CuentaCuentos de Salvat), versión 2010 https://www.youtube.com/watch?v=Kz6lXRkgMzM UNA TARDE FRESQUITA DE MAYO, versión 2016 https://www.youtube.com/watch?v=SqWsns9dGOg		
Vídeos/cd's CONTEXTO	¿Donde Estan las Llaves? - Aristides Moreno & DOT Quartet https://www.youtube.com/watch?v=PUNiMciunvo "A mí me gusta la gaita" - flauta dulce - Sergio Pleite. Versión 2017 https://www.youtube.com/watch?v=Z4Bkq37gwqI CORO DE LOS NIÑOS - 1999 - tango - Era una tarde de Mayo, versión Carnaval de Cádiz, 1999. https://www.youtube.com/watch?v=CXkojhRmS40 Himno de la alegría en Do mayor.MOV, versión 2012 https://www.youtube.com/watch?v=rnpubX2Cahw Himno a la alegría en dos flautas, versión 2015 https://www.youtube.com/watch?v=JQ7xMQKpkA4 Primer Cruce - Canción de mayo, versión 2017		

	<p>https://www.youtube.com/watch?v=z0m57f41tCw Sinfonía en Do Mayor, RV 116 - Allegro, Antonio Vivaldi, versión Antiqva Metrópoli 2015</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ZsIajOz31X0 Bach: Sonata Para Flauta Y Continuo En Do Mayor BWV 1033, Allegro - Acompañamiento De Piano, versión 2018</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=6P-HN-Rx-R0</p>
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	Audición 2º trimestre: 13/3/2018

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
CANCIÓN: Tarde de Mayo	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	<p>Poesía</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>ESPLENDIDA AURORA</p> <p>Sale alegre la tenue luz del alba las estrellas ya desaparecen brota el sutil perfume del malva con vuelos de aves, el cielo embellece</p> <p>El aire refresca presumido los pájaros abandonan su nido despunta la rosada aurora a minuto más luz encantadora</p> <p>Aparece con brillantez el sol fluyen las nubes de arbol deja el lecho la gente del labor la naturaleza despierta con amor</p> <p>Brillan como perlas, gotas de rocío en las plantas, yerbas y flores se oyen campanas en el cacerío mágico sonidos de honores</p> <p>Gorgean pintados pajarillos saludan al alba con sus trinos reflejan los campos amarillos con claridad y rayos diamanticos</p> </div>
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	
ÓPERA/ZARZUELA	

- Alumno/a 22:


Canción: Gallegada- canción popular.

Arte: serie (La que se avecina)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-CANCIONES

CANCIÓN: Gallegada		COMPOSITOR Canción popular	
Clasificación/nivel	Profesor: B	Alumno: B	
TONALIDAD/TEMPO	Re Mayor	Allegro	Negra=120
FORMA			
MELODÍA	Comienzo anacrúsico, 2 voces, popular, bonita, alegre, divertida, rápida, con figuraciones de corcheas y negras, con 2 sostenidos y silencios de corchea		
RITMO	Compás 2/4, ritmo de corcheas y negras		
COMENTARIO GENERAL	Melodía muy bonita, expresiva, típica de Galicia, a dúo con acompañamiento de cd.		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Alta		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el saxofón</i>	Las ligaduras, el ritmo de corcheas, la armadura.		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la conjunción</i>	Canción con ritmo rápido		
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Alegría, ilusión, cercanía, felicidad.		
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)			
Vídeos/cd´s CANCIÓN	La Gallegada de Muel interpretada por la Banda de Muel, acompañada de Los Amantes de la Jota y la Banda de Gaitas de Boto Aragonesas. Director: José Vicente Pardo Bellido. Arreglo musical : José Angel Marín, versión 2010 https://www.youtube.com/watch?v=ar0m9dZ9b6g		
Vídeos/cd´s CONTEXTO	QUE LI DONAREM A LA PASTORETA FLAUTA DULCE, canción popular catalana, versión 2016 https://www.youtube.com/watch?v=rwud8Kw82Wc En Jep i la Rita - la pastoreta, canción popular, versión 2012 https://www.youtube.com/watch?v=bZFK1Ofhmv4 Las mejores canciones infantiles para niños y bebés, versión 2015 https://www.youtube.com/watch?v=vFX_LR-OCjc ESTRELLITA DONDE ESTAS con letra en español CANCIONES INFANTILES, versión 2014		

	<p>https://www.youtube.com/watch?v=7sZkzRPq9PU Tengo una muñeca vestida de azul (original canciones y rondas infantiles), versión 2013</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Wv_nszGvoiM Conchi Bernardo y Florencio Moro "Gallegada", versión 2016</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ApDnBybwRo NUECHE EN DANZA en GRAU. Jota y gallegada, versión 2015</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=CRNWW2iE63A GrsonFiveDj/Banda Sonora ,Pistones Rosa, Pantera Rosa, Video Final, versión 2011</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ZC1kPIcvWDI&t=241s</p>
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	Audición 2º trimestre: 13/3/2018

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
CANCIÓN: Gallegada	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	<p data-bbox="820 1249 1134 1281">Serie: La que se avecina</p> 
ÓPERA/ZARZUELA	

TERCER TRIMESTRE

- Alumno/a 17:

Obra: Improvisation I de Ryo Noda.


Arte: fotografía (1ª y 3ª parte)

Poesía San Juan de la Cruz (2ª parte Ryo Noda)

CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-OBRAS (ARCHIVO)

OBRA/COMPOSITOR	Improvisation 1 de Ryo Noda		AÑO: 1974
Clasificación/nivel	Profesor: A	Alumno: A	
Nº Movimientos	1		
Nº Páginas	Saxo solo: 1 en A3		
Duración	4min aprox.		
Versión	Original saxofón alto		
TONALIDAD/TEMPO	Contemporánea-efectos	Lent et sostenutem (corchea=80)	
FORMA			
MELODÍA	Melodía caótica excepto el principio y el final que son un poco más melódicas. Destacan los efectos contemporáneos. No tocar melodía "clásica" Importante que haya contraste en el principio-final y la parte central que es completamente energética.		
TEXTURA	Monofonía: saxo solo		
ARMONÍA	Efectos contemporáneos con partes melódicas basadas en algún modo.		
RITMO	1ª parte con ritmo controlado 2ª parte ritmo energético, non mesuré primero y después más energético y medido con acelerando. 3ª parte igual que la 1ª		
COMENTARIO GENERAL	Caos		
RECEPCIÓN DEL ALUMNADO O PÚBLICO	Alta		
<i>Cuestiones a tener en cuenta en el <u>saxofón</u></i>	Glissandos, vibrato, cuartos de tono, frullato, grupetos rápidos, ad libitum (con libertad), non mesuré (no medir), 2ª parte muy energética,		

	pianísimos, acentuaciones, combinación de C's (re, mi con glissandos), fortísimos, dim, cresc., p súbito, final delicado.
<i>Cuestiones a tener en cuenta en la <u>conjunción</u></i>	-
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	1ª y 3ª: tranquilidad, esperanza, melancolía, sencillez, miedo. 2ª: intranquilidad, rabia, impaciencia, ira.
CONTEXTUALIZACIÓN AUDITIVA (obra, compositor, año, época, versión, link o cd)	
Vídeos/cd's OBRA	Ryo Noda :: Improvisation №.1 for saxophone alto https://www.youtube.com/watch?v=3Sy1tIH-bmY
Vídeos/cd's CONTEXTO HISTÓRICO-MUSICAL	Iannis Xenakis – Metastasis, versión 2006 https://www.youtube.com/watch?v=SZazYFchLRI Karlheinz Stockhausen - Oktophonie - 1990-91, versión 2013 https://www.youtube.com/watch?v=ePBB-NO8vKg In Freundschaft - K. Stockhausen, versión 2012 https://www.youtube.com/watch?v=5fMdahCQR78 尺八 SHAKUHACHI flute - Rodrigo Rodriguez - contemporary Japanese music, versión 2014 https://www.youtube.com/watch?v=hmRPECd9Yig Shakuhachi Japanese Bamboo Flute Meditation & Relaxation Music, versión 2017 https://www.youtube.com/watch?v=gtevwfKTjP8 Olivier Messiaen: Fête des belles eaux (1937) https://www.youtube.com/watch?v=nrYgm5MML58 Luigi Nono: La lontananza nostálgica utópica futura (1988-1989) https://www.youtube.com/watch?v=X-CKVm8MXxU Akre Parmerud- Krén https://www.youtube.com/watch?v=oMLJbLw5aLw Magnus Lindberg: Kraft/Gilbert· Berliner Philharmoniker https://www.youtube.com/watch?v=WzriOqz_EoM
LIVE CONCERTS (audiciones, conciertos, etc)	

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
OBRA: Improvisation 1	AÑO: 1974
COMPOSITOR: Ryo Noda	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	1ª-3ª parte Ryo Noda: 
LITERATURA	Poema San Juan de la Cruz (2ª parte Ryo Noda) “Vivo sin vivir en mí, y de tal manera espero, que muero, porque no muero. En mí yo no vivo ya, y sin Dios vivir no puedo, pues sin él, y sin mí quedo, ¿este vivir qué será? mil muertes se me hará, pues mi misma vida espero, muriendo, porque no muero.”
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	
ÓPERA/ZARZUELA	


ANEXO XVII. CUADROS CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA. Alumnos/as Conservatorio Profesional de San Vicente del Raspeig.

SEGUNDO TRIMESTRE

- Alumno/a 32:

Obra: Concierto de Ronald Binge.

Arte: serie (Teen Wolf)

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
OBRA: Concerto	AÑO: 1956
COMPOSITOR: Ronald Binge	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	Vampiro de la serie de "Teen Wolf" parte enérgica (1º mov.) 
ÓPERA/ZARZUELA	

- Alumno/a 34:

Obra: Concerto en mi bemol op. 109, para saxofón alto y piano.

Arte: dibujos (Pato Donald)

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
OBRA: Concerto en mi bemol, op. 109, saxo alto y piano	AÑO: 1935
COMPOSITOR: Alexander Glazounov y André Petiot	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	Fragmento número 11 hasta 4 compases después del número 13: El Pato Donald Temperamental : https://www.youtube.com/watch?v=YyhicrTSE_E (1:57 – 2:14)
ÓPERA/ZARZUELA	

- Alumno/a 37:

Obra: Concierto de Ronald Binge

Arte: videojuegos (Cómo entrenar a tu dragón-1º mov.)

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
OBRA: Concierto	AÑO: 1956
COMPOSITOR: Ronald Binge	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	<p>Videojuego de “Como entrenar a tu dragón” parte enérgica (1º mov.)</p> 
ÓPERA/ZARZUELA	

- Alumno/a 38:

Obra: Petite Suite Latine de Jerome Naulais.

Arte: danza (pasodoble)

CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA	
OBRA: Petite Suite Latine	AÑO: 1996
COMPOSITOR: Jerome Naulais.	
PINTURA	
ARQUITECTURA	
ESCULTURA	
FOTOGRAFÍA	
LITERATURA	
DANZA/BALLET	Pasodoble https://youtu.be/a0Q8VkJ4AG8
TEATRO	
CINE/DIBUJOS/ VIDEOJUEGOS/SERIE S	
ÓPERA/ZARZUELA	

ANEXO XVIII. Imágenes del Proyecto de Final de Curso (PFC)

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



Emociones y cuadros.

- Amistad: Corriendo por la playa de Joaquín Sorolla.



- Amor: El beso de Gustav Klimt.

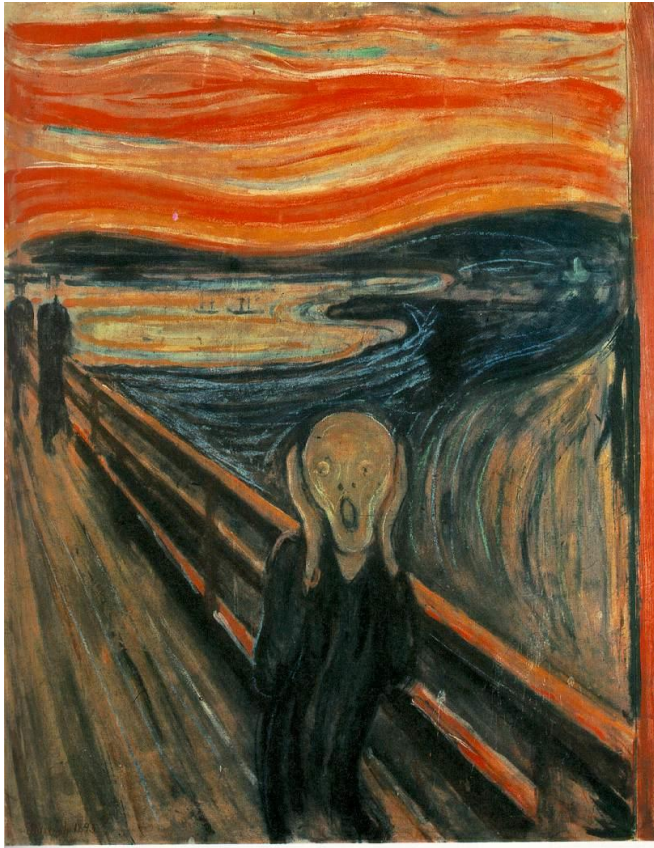


Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones

- **Entusiasmo: El circo de Toulouse-Lautrec.**



- Miedo: El grito de Eduard Munch.



Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones

- Temor: Los fusilamientos del 3 de mayo de Francisco de Goya.



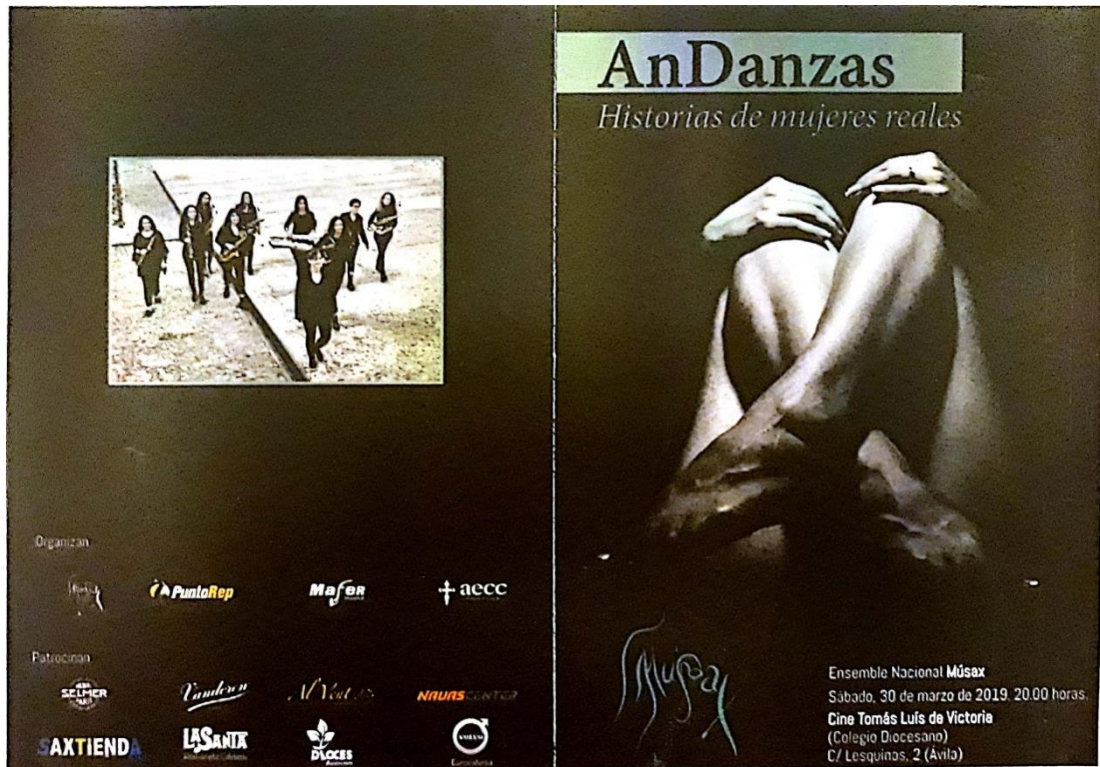
- Tristeza: El Ángelus de Jean-François Millet.






- Valentía: La libertad guiando al pueblo de Delacroix.







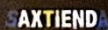



ANEXO XIX. Programas de conciertos del Ensemble Músax.



AnDanzas
Historias de mujeres reales

Organizan:   

Patrocinan:    

Ensemble Nacional **Músax**
Sábado, 30 de marzo de 2019, 20.00 horas.
Cine Tomás Luis de Victoria
(Colegio Diocesano)
C/ Lesquinás, 2 (Ávila)

Escaneado con CamScanner

Biografía de la agrupación

Mujer, ilusión, creatividad y dedicación fueron las 4 palabras clave para crear la base fundamental y estabilizadora de este maravilloso proyecto.

Fue en 2017, justo antes de finalizar el año, cuando comenzó una rueda de contactos con una misma inquietud, que finalmente culminaría con la unión incondicional de diez mujeres para formar parte del Ensemble Nacional Músax.

Nuestro primer proyecto, AnDanzas, se puede definir como único y original. Incluye repertorio de diversos estilos y géneros, dejando latente la intencionalidad de que compositoras y compositores creen piezas originales para nuestra formación. Músax y, en particular, este espectáculo, gira en torno a la combinación de música con escenografía, la supremacía de los sentimientos y emociones, performance y la relación de nuestra música con todas las artes posibles por medio de proyecciones y otras posibilidades creativas en el escenario.

Somos y pretendemos ser mujeres inolvidables. ¿Y cómo pretendemos conseguirlo? Compartiendo con el público nuestra esencia, nuestra personalidad y nuestro trabajo impregnado de cada una de nosotras y de cada mínimo detalle que nos hace ser diferentes pero a la vez como una sola mujer con una mente prodigiosa y creativa. ¿Y de qué manera? A través de la música.

Este proyecto incluye grandes momentos y vivencias en nuestras vidas, pero sobre todo, el deseo e interés común de darle permanencia futura y ejercer la mejor de las influencias en la sociedad y en nuestro público.

¿Por qué No?

Componentes

Saxofones:
Sopranos: Aroa López García y Lidia Muñoz Mora
Altos: Irene Fernández Mena y Cristina Navarro Melero
Tenores: Elena Martín Molina y Sigrid Sanz López
Baritonos: Ana Belén Arinero Lucendo y Virtudes Miquel Ronda
Bajo: Isabel Fernández Cabello

Programa

1. **Le Cirque** (J. Turina, arr. J. Larocque)
2. **Molly on the shore** (P. A. Grainger, arr. J. Larocque)
3. **Chansons et danses** (V. d'Indy, arr. J. Larocque)
4. **Danzón n.6 (2001) Puerto Calvario** (Arturo Márquez, arr. Carlos Alcázar)
5. **Música Clandestina** (P. Guajardo)
6. **Preludio y fuga** (A. Valero Castells)
7. **Sax heroes** (P. Guéiss)
8. **Cuevas de Nerja** (Adolfo Ventas)

AnDanzas

Historias de mujeres reales



Patrocinan



Ensemble Nacional Músax
Sábado, 26 de octubre, 19:30h
Casa de Cultura de Agost (Alicante)
C/ Avda. Jijona, 4. Agost

Biografía de la agrupación

Mujer, ilusión, creatividad y dedicación fueron las 4 palabras clave para crear la base fundamental y estabilizadora de este maravilloso proyecto.

Fue en 2017, justo antes de finalizar el año, cuando comenzó una rueda de contactos con una misma inquietud, que finalmente culminaría con la unión incondicional de diez mujeres para formar parte del Ensemble Nacional Músax.

Nuestro primer proyecto, AnDanzas, se puede definir como único y original. Incluye repertorio de diversos estilos y géneros, dejando latente la intencionalidad de que compositoras y compositores creen piezas originales para nuestra formación. Músax y, en particular, este espectáculo, gira en torno a la combinación de música con escenografía, la supremacía de los sentimientos y emociones, performance y la relación de nuestra música con todas las artes posibles por medio de proyecciones y otras posibilidades creativas en el escenario.

Somos y pretendemos ser mujeres inolvidables. ¿Y cómo pretendemos conseguirlo? Compartiendo con el público nuestra esencia, nuestra personalidad y nuestro trabajo impregnado de cada una de nosotras y de cada mínimo detalle que nos hace ser diferentes pero a la vez como una sola mujer con una mente prodigiosa y creativa. ¿Y de qué manera? A través de la música.

Este proyecto incluye grandes momentos y vivencias en nuestras vidas, pero sobre todo, el deseo e interés común de darle permanencia futura y ejercer la mejor de las influencias en la sociedad y en nuestro público.

¿Por qué No?

Componentes

Saxofones:

Sopranos: Aroa López García y Lidia Muñoz Mora

Altos: Irene Fernández Mena y Cristina Navarro Melero

Tenores: Elena Martín Molina y Sigrid Sanz López

Baritonos: Ana Belén Arinero Lucendo y Virtudes Miquel Ronda

Bajo: Isabel Fernández Cabello

Programa

1. Le Cirque (J. Turina, arr. J. Larocque)
2. Molly on the shore (P. A. Grainger, arr. J. Larocque)
3. Chansons et danses (V. d'Indy, arr. J. Larocque)
4. Danzón n.6 (2001) Puerto Calvario (Arturo Márquez, arr. Carlos Alcázar)
5. Música Clandestina (P. Guajardo)
6. Preludio y fuga (A. Valero Castells)
7. Sax heroes (P. Gueiss)
8. Cuevas de Nerja (Adolfo Ventas)

Biografía de la agrupación

Mujer, ilusión, creatividad y dedicación fueron las 4 palabras clave para crear la base fundamental y estabilizadora de este maravilloso proyecto.

Fue en 2017, justo antes de finalizar el año, cuando comenzó una rueda de contactos con una misma inquietud, que finalmente culminaría con la unión incondicional de diez mujeres para formar parte del Ensemble Nacional Músax.

Nuestro primer proyecto, AnDanzas, se puede definir como único y original. Incluye repertorio de diversos estilos y géneros, dejando latente la intencionalidad de que compositoras y compositores creen piezas originales para nuestra formación. Músax y, en particular, este espectáculo, gira en torno a la combinación de música con escenografía, la supremacía de los sentimientos y emociones, performance y la relación de nuestra música con todas las artes posibles por medio de proyecciones y otras posibilidades creativas en el escenario.

Somos y pretendemos ser mujeres inolvidables. ¿Y cómo pretendemos conseguirlo? Compartiendo con el público nuestra esencia, nuestra personalidad y nuestro trabajo impregnado de cada una de nosotras y de cada mínimo detalle que nos hace ser diferentes pero a la vez como una sola mujer con una mente prodigiosa y creativa. ¿Y de qué manera? A través de la música.

Este proyecto incluye grandes momentos y vivencias en nuestras vidas, pero, sobre todo, el deseo e interés común de darle permanencia futura y ejercer la mejor de las influencias en la sociedad y en nuestro público.

¿Por qué No?


Componentes

Saxofones:
Sopranos: Aroa López García y Patricia Coronel Avilés
Altos: Cecilia García Grijota y Alicia Camiña Ginés
Tenores: Elena Martín Molina y Cristina Orts Benimeli
Baritonos: Lidia Muñoz Mora y Ana Belén Arinero Lucendo
Bajo: Isabel Fernández Cabello



Programa

1. Le Cirque (J. Turina, arr. J. Larocque)
2. Molly on the shore (P. A. Grainger, arr. J. Larocque)
3. Chansons et danses (V. d'Indy, arr. J. Larocque)
4. Chanson et passepied (J. Rueff, arr. Marina Ramos)
5. Música clandestina (P. Guajardo)
6. Preludio y fuga (A. Valero Castells)
7. Sax heroes (P. Guéiss)
8. Cuevas de Nerja (Adolfo Ventas)









Escaneado con CamScanner



Organizan





Patrocinan

AnDanzas

Historias de mujeres reales



Ensemble Nacional Músax
Sábado, 27 de abril de 2019.
20.30 horas.
Carrión de Calatrava (Ciudad Real)

Escaneado con CamScanner

Biografía

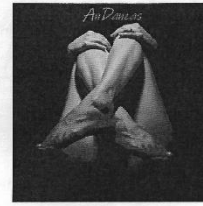
El **Ensemble Nacional Músax** está formado por nueve mujeres saxofonistas y una bailaora, todas ellas profesionales y de distintos puntos de la geografía española. Durante el 2018 el grupo va gestando lo que será su primer proyecto, poniendo en común todas las ideas que aportan cada una de ellas. Desde entonces, el compromiso y la dedicación del grupo propician la creación de "AnDanzas: historias de mujeres reales", un espectáculo que tiene como objetivo principal emocionar al público a través de las artes. En este sentido, imágenes, textos escritos y/o recitados, y por supuesto, la danza junto a la interpretación musical, son el sello de identidad de este primer proyecto. Su debut fue el 30 marzo de 2019 en la ciudad de Ávila, apadrinadas por Manuel Fernández (gerente de Selmer en España), y desde entonces han llevado su espectáculo por diferentes lugares nacionales: Carrión de Calatrava (Ciudad Real), Montserrat (Valencia) dentro de la 39ª Semana Internacional de Música de Cámara y Agost (Alicante)

Definición del proyecto

MÚSAX se presenta con **AnDanzas: historias de mujeres reales**. Músax, es el nombre que decidieron ponerle a su ensemble de saxofones por unanimidad. Y solo el nombre dice mucho, lo dice casi todo. Un grupo de nueve saxofonistas de diferentes puntos de España ya es algo muy especial, más aún si ofrece un formato de concierto muy de actualidad. Música escrita para el noneto e incluso arreglada para ellas, interpretada para comunicar, para emocionar a través de todos los recursos que ofrece un escenario abierto a la creatividad.

Empezaron a tramar la idea a finales de 2017, y a comprometerse con ella desde principios de 2018. La complicidad las llevó a estar de acuerdo en la esencia del proyecto más allá de lo puramente musical. AnDanzas pone sobre las tablas sentimientos que están a flor de piel de cualquier espectador, a través de movimientos, imágenes o ideas. El yo también lo soy... Y sí, todo lo hacen saxofonistas y todas ellas son mujeres.

Natalia Berganza



ESPECTÁCULO
AnDanzas
Historias de Mujeres Reales

PROGRAMA:

1. Le Cirque (J. Turina, arr. J. Larocque)
2. Molly on the shore (P. A. Grainger, arr. J. Larocque)
3. Chansons et danses (V. d'Indy, arr. J. Larocque)
4. Danzón nº6 -Puerto Calvario (A. Márquez, arr. C. Alcázar)
5. Música clandestina (P. Guajardo)
6. Preludio y fuga (A. Valero)
7. Sax heroes (P. Gueiss)
8. Cuevas de Nerja (A. Ventas)

COMPONENTES

SOPRANOS

Aroa López García / Irene Fernández Mena

ALTOS

Cristina Navarro Melero / Cecilia García Grijota

TENORES

Elena Martín Molina / Sigrid Sanz López

BARÍTONOS

Ana Belén Arinero Lucendo / Virtudes Miquel Ronda

BAJO

Isabel Fernández Cabello



Organiza



Patrocina

CONCIERTO EXTRAORDINARIO
DÍA DE LA MUJER



Ensemble Nacional
MÚSAX

Ananzas: Historia de mujeres reales

XIX Ciclo de Música de Cámara

"HOJAS DE ALBÚM"

Salón noble de la Diputación de Badajoz 7 de Marzo de 2020 20:30 horas

39 Setmana Internacional de Música de Cambra

Del 22 al 27 de juliol
de 2019



Logos: TMC, Montserrat, TURISME

Escaneado con CamScanner

AnDanzas 25 de juliol, 23.00 h



Ensemble Nacional Musax

AnDanzas: Historias de mujeres reales

Aroa López García, saxo soprano
Patricia Coronel Avilés, saxo soprano
María Cecilia García Grijota, saxo alt
Alicia Camiña Ginés, saxo alt
Elena Martín Molina, saxo tenor
Cristina Orts Benimeli, saxo tenor
Lidia Muñoz, saxo baríton
Ana Belén Arinero, saxo baríton
Isabel Fernández Cabello, saxo baix

Som un grup de nou saxofonistes procedents de diferents parts d'Espanya i totes dones. Volem fer del nostre Ensemble Musax un projecte únic, i arrancar amb un nou projecte al voltant de la dona i el saxofon.

Original, quant a format de concert i el tipus de repertori que aborda. En les nostres interpretacions incloem la supremacia dels sentiments i emocions, la combinació de música amb escenografia, *performance* i la relació de la nostra música amb totes les arts possibles per mitjà de projeccions en l'escenari.

25 de juliol, 23.00 h



Notes al programa

MUSAX es presenta amb *AnDanzas*.

MUSAX és el nom que van decidir posar-li al seu ensemble de saxòfons per unanimitat. I només el nom diu molt, el diu quasi tot. Un grup de nou saxofonistes de diferents ciutats d'Espanya ja és una cosa molt especial, més encara si parlem d'una formació composta per dones.

 53

Escaneado con CamScanner

AnDanzas

El projecte actual, *AnDanzas*, conta històries de dones reals a través de la música, escrita per al noneto i fins i tot arreglada per a elles amb el senzill objectiu de ser interpretada per a comunicar i per a emocionar.

Aquest projecte utilitza diferents recursos interdisciplinaris per a oferir un escenari obert a la creativitat però, en aquest cas, s'ha realitzat una adaptació: les històries seran narrades abans de cada peça per la senzilla raó d'aconseguir, en cada obra, una versió única i inèdita emocionalment.

Van començar a tramar la idea a finals de 2017 i a comprometre's amb ella des de principis de 2018: i la complexitat les va portar a estar d'acord en l'essència del projecte, més enllà del purament musical.

Musa lliure, que assega, que emociona... Per què no?

25 de juliol, 23.00 h

Ensemble Nacional Musax
AnDanzas: Historias de mujeres reales
Aroa López García saxo soprano
Patricia Coronel Avilés saxo soprano
Marta Cecilia García Grijota saxo alt
Alicia Camina Ginés saxo alt
Elena Martín Molina saxo tenor
Cristina Orts Benimeli saxo tenor
Lidia Muñoz saxo baríton
Ana Belén Arinero saxo baríton
Isabel Fernández Cabello saxo baix

PROGRAMA

Le Cirque	J. Turina, arr. J. Larocque
Molly on the shore	P. A. Grainger, arr. J. Larocque
Chansons et danses	V. d'Indy, arr. J. Larocque
Chanson et passepied	J. Rueff, arr. Marina Ramos
Música clandestina	P. Guajardo
Preludio y fuga	A. Valero Castells
Sax heroes	P. Gueiss
Cuevas de Nerja	Adolfo Ventas

1ª Edición

FESTIVAL EN ESCALERA

Abanilla
2021



Autor del cartel: Ángel Mateo Lozano

Organizadores:


 Excmo. Ayuntamiento de Abanilla
 Concejalía de Cultura


 Región de Murcia


ica
INSTITUTO DE LAS
INDUSTRIAS CULTURALES
Y LAS ARTES

Lugar: Plaza del Ayuntamiento

Horario: 21:00 horas (excepto el concierto del 3 de julio: 21:30 horas)

Sábados:

3 de julio: Orquesta Sinfónica de la Región de Murcia

10 de julio: Perkilusionist

17 de julio: Ensemble Músax

24 de julio: Spanish Brass

Directora artística: Celia Torá Mateo

Grupos participantes:

			
---	---	---	---

Empresas colaboradoras:

			
--	---	---	---

CELIA TORÁ MATEO – DIRECTORA ARTÍSTICA DEL FESTIVAL EN ESCALERA



(Abanilla, 1990), inicia sus estudios de fagot a la edad de 9 años en la Escuela de Música "Pascual Lozano" de la Unión Musical "Santa Cruz"- Abanilla- y posteriormente ingresa en el Conservatorio Profesional de Murcia con el maestro Vicente Navarro. Ha formado parte como fagotista en diferentes orquestas sinfónicas como la Orquesta de la ciudad de Elche, Orquesta de la Universidad de Alicante, Orquesta de la UCAM, Orquesta "430 de Vigo", Orquesta Clásica Santa Cecilia de Madrid y con la Orquesta del Teatro San Carlo (Nápoles). Licenciada en la especialidad de Fagot y Dirección de Orquesta en el Conservatorio Superior de Música de Murcia "Manuel Massotti Littel". Recibe clases magistrales de los maestros José Miguel Rodilla, Luis Pedrón, José Rafael Pascual Vilaplana, Robert Treviño, Miguel Romea, Cristóbal Soler en la academia AIDO. En la actualidad es directora titular de la Banda de San Fulgencio, Alicante. La Banda juvenil de Pozo Estrecho, Cartagena. Unión Musical Hondón de los Frailes.

ANDRÉS VALERO-CASTELS – COMPOSITOR RESIDENTE DEL FESTIVAL EN ESCALERA



(Silla, 1973), compositor y director, catedrático de composición del Conservatorio Superior "Joaquín Rodrigo" de Valencia, Académico numerario de la Muy Ilustre Academia de la Música Valenciana, titulado en 8 especialidades, y Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad Católica de Valencia. La temporada 2015-16 fue Director Titular de la Banda Municipal de A Coruña. Como invitado ha dirigido las mejores bandas profesionales del estado, y orquestas como la Sinfónica de Galicia, ADDA Sinfónica de Alicante, Orquesta de Valencia, o la Orquesta BellesArts. Sus obras están editadas y grabadas en diversos países de todo el mundo.

ENSEMBLE MÚSAX

Mujer, ilusión, creatividad y dedicación fueron las 4 palabras clave para crear la base fundamental y estabilizadora de este maravilloso proyecto.

Fue en 2017, justo antes de finalizar el año, cuando comenzó una rueda de contactos con una misma inquietud, que finalmente culminaría con la unión incondicional de diez mujeres para formar parte del Ensemble Nacional Músax.

Nuestro primer proyecto, AnDanzas, se puede definir como único y original. Incluye repertorio de diversos estilos y géneros, dejando latente la intencionalidad de que compositoras y compositores creen piezas originales para nuestra formación. Músax, y en particular, este espectáculo, gira en torno a la combinación de música con escenografía, la supremacía de los sentimientos y emociones, performance y la relación de nuestra música con todas las artes posibles por medio de proyecciones y otras posibilidades creativas en el escenario.



Somos y pretendemos ser mujeres inolvidables. ¿Y cómo pretendemos conseguirlo? Compartiendo con el público nuestra esencia, nuestra personalidad y nuestro trabajo impregnado de cada una de nosotras y de cada mínimo detalle que nos hace ser diferentes, pero a la vez como una sola mujer con una mente prodigiosa y creativa. ¿Y de qué manera? A través de la música.

Este proyecto incluye grandes momentos y vivencias en nuestras vidas, pero, sobre todo, el deseo e interés común de darle permanencia futura y ejercer la menor de las influencias en la sociedad y en nuestro público. ¿Por qué no?

*Saxofones:

Sopranos: Aroa López García e Irene Fernández Mena

Altos: Cristina Orts Benimeli y Virtú Miquel Ronda

Tenores: Elena Martín Molina y Sigrid Sanz López

Baritonos: Ana Belén Arinero Lucendo y Lidia Muñoz Mora

Bajo: Isabel Fernández Cabello

REPERTORIO

Ensemble Músax

- *Le Cirque* (J.Turina, arr. J. Larocque)
- *Molly on the shore* (P.A.Grainger, arr. J. Larocque)
- *Chansons et danses* (V. d'Indy, arr. J. Larocque)
- *Danzón n.6* (2001) *Puerto Calvario* (A. Márquez, arr.C. Alcázar)
- *Música Clandestina* (P. Guajardo)
- *Preludio y fuga* (A. Valero Castells)
- *Sax heroes* (P. Gueiss)
- *Cuevas de Nerja* (A. Ventas)

* **Obras dirigidas por Celia Torá Mateo.**



Agradecimientos por la colaboración a Policía Local de Abanilla y servicio de Protección Civil Abanilla.

ENSEMBLE NACIONAL MÚSAX

ANDANZAS: HISTORIAS DE MUJERES REALES



5 DE MARÇ DE 2022 - 20H

POLOP (ALACANT)

AUDITORI LUISA VELA-SAGI BARBA
EDIFICI MULTIÚS

ORGANITZA:



ENTRADA LLIURE

AFORAMENT LIMITAT



Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones

AnDanzas pone sobre las tablas sentimientos que están a flor de piel de cualquier espectador, a través de movimientos, imágenes o ideas. El "yo también lo soy"...

Y sí, todo lo hacen saxofonistas y todas ellas son mujeres.

Natalia Berganza





ANDANZAS: HISTORIAS DE MUJERES REALES

PROGRAMA

Le Cirque (J. Turina, arr. J. Larocque)

Molly on the shore (P. A. Grainger, arr. J. Larocque)

Chansons et danses (V. D'Indy, arr. J. Larocque)

Danzón nº6 -Puerto Calvario- (A. Márquez, arr. C. Alcázar)

Música clandestina (P. Guajardo)

Preludio y fuga (A. Valero)

Sax heroes (P. Gueiss)

Cuevas de Nerja (A. Ventas)

Biografía

ENSEMBLE NACIONAL MÚSAX es mujer, ilusión, creatividad y dedicación. Estas cuatro palabras fueron la clave para crear la base fundamental y estabilizadora de este maravilloso proyecto.

Son nueve mujeres saxofonistas y una bailaora, todas ellas profesionales y de distintos puntos de España.

Durante el 2018 el grupo va gestando lo que será su primer proyecto, poniendo en común todas las ideas que aportan cada una de ellas.

Desde entonces, el compromiso y la dedicación del grupo propician la creación de *AnDanzas: historias de mujeres reales*, un espectáculo que tiene como objetivo principal emocionar al público a través de las artes.

En este sentido, su sello de identidad son las diferentes posibilidades creativas en el escenario: imágenes, textos escritos, recitados, proyecciones, música con escenografía y, por supuesto, la danza junto a la interpretación musical. Todo ello con el fin de crear un espectáculo lleno de emociones.

Su debut fue el 30 marzo de 2019 en la ciudad de Ávila, apadrinadas por Manuel Fernández (gerente de Selmer en España), y desde entonces, han llevado su espectáculo por diferentes lugares de la geografía española como Carrión de Calatrava (Ciudad Real), Montserrat (Valencia) dentro de la 39ª *Semana Internacional de Música de Cámara*, Agost (Alicante), en el XIX *Ciclo de música de cámara "Hojas de álbum"* de Badajoz y en el *Festival en Escalera* de Abanilla (Murcia).

Componentes

Sopranos

Aroa López García e Irene Fernández Mena

Alto

Cristina Orts Benimeli y Virtu Miquel Ronda

Tenores

Elena Martín Molina y Sigríd Sanz López

Barítonos

Ana Belén Arinero Lucendo y Patricia Coronel Avilés

Bajo

Isabel Fernández Cabello

Bailaora

Ana Isabel Jiménez Donoso

ENSEMBLE NACIONAL MÚSAX



ANDANZAS: HISTORIAS DE MUJERES REALES

6 DE MARZO DE 2022 - 12.30H.

**CENTRO CULTURAL EL SOCÓS
JÉRICA (CASTELLÓN)**

Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones

AnDanzas pone sobre las tablas sentimientos que están a flor de piel de cualquier espectador, a través de movimientos, imágenes o ideas. El "yo también lo soy"...

Y sí, todo lo hacen saxofonistas y todas ellas son mujeres.

Natalia Berganza





ANDANZAS: HISTORIAS DE MUJERES REALES

PROGRAMA

Le Cirque (J. Turina, arr. J. Larocque)

Molly on the shore (P. A. Grainger, arr. J. Larocque)

Chansons et danses (V. D'Indy, arr. J. Larocque)

Danzón nº6 -Puerto Calvario- (A. Márquez, arr. C. Alcázar)

Música clandestina (P. Guajardo)

Preludio y fuga (A. Valero)

Sax heroes (P. Gueiss)

Cuevas de Nerja (A. Ventas)

Biografía

ENSEMBLE NACIONAL MÚSAX es mujer, ilusión, creatividad y dedicación. Estas cuatro palabras fueron la clave para crear la base fundamental y estabilizadora de este maravilloso proyecto.

Son nueve mujeres saxofonistas y una bailaora, todas ellas profesionales y de distintos puntos de España.

Durante el 2018 el grupo va gestando lo que será su primer proyecto, poniendo en común todas las ideas que aportan cada una de ellas.

Desde entonces, el compromiso y la dedicación del grupo propician la creación de *AnDanzas: historias de mujeres reales*, un espectáculo que tiene como objetivo principal emocionar al público a través de las artes.

En este sentido, su sello de identidad son las diferentes posibilidades creativas en el escenario: imágenes, textos escritos, recitados, proyecciones, música con escenografía y, por supuesto, la danza junto a la interpretación musical. Todo ello con el fin de crear un espectáculo lleno de emociones.

Su debut fue el 30 marzo de 2019 en la ciudad de Ávila, apadrinadas por Manuel Fernández (gerente de Selmer en España), y desde entonces, han llevado su espectáculo por diferentes lugares de la geografía española como Carrión de Calatrava (Ciudad Real), Montserrat (Valencia) dentro de la 39ª *Semana Internacional de Música de Cámara, Agost* (Alicante), en el XIX *Ciclo de música de cámara "Hojas de álbum"* de Badajoz y en el *Festival en Escalera de Abanilla* (Murcia).

Componentes

Sopranos

Aroa López García e Irene Fernández Mena

Alto

Cristina Orts Benimeli y Virtu Miquel Ronda

Tenores

Elena Martín Molina y Sigríd Sanz López

Barítonos

Ana Belén Arinero Lucendo y Patricia Coronel Avilés

Bajo

Isabel Fernández Cabello

Bailaora

Ana Isabel Jiménez Donoso

ANDANZAS:
HISTORIAS DE MUJERES REALES



ENSEMBLE NACIONAL
MÚSAX



SÁBADO 12 DE MARZO - 20.00H.

CENTRO CULTURAL JOSÉ ÁNGEL MUÑOZ

EL TOBOSO (TOLEDO)

Biografía

ENSEMBLE NACIONAL MÚSAX es mujer, ilusión, creatividad y dedicación. Estas cuatro palabras fueron la clave para crear la base fundamental y estabilizadora de este maravilloso proyecto.

Son nueve mujeres saxofonistas y una bailaora, todas ellas profesionales y de distintos puntos de España.

Durante el 2018 el grupo va gestando lo que será su primer proyecto, poniendo en común todas las ideas que aportan cada una de ellas.

Desde entonces, el compromiso y la dedicación del grupo propician la creación de *AnDanzas: historias de mujeres reales*, un espectáculo que tiene como objetivo principal emocionar al público a través de las artes.

En este sentido, su sello de identidad son las diferentes posibilidades creativas en el escenario: imágenes, textos escritos, recitados, proyecciones, música con escenografía y, por supuesto, la danza junto a la interpretación musical. Todo ello con el fin de crear un espectáculo lleno de emociones.

Su debut fue el 30 marzo de 2019 en la ciudad de Ávila, apadrinadas por Manuel Fernández (gerente de Selmer en España), y desde entonces, han llevado su espectáculo por diferentes lugares de la geografía española como Carrión de Calatrava (Ciudad Real), Montserrat (Valencia) dentro de la 39ª *Semana Internacional de Música de Cámara, Agost* (Alicante), en el *XIX Ciclo de música de cámara "Hojas de álbum"* de Badajoz y en el *Festival en Escalera de Abanilla* (Murcia).

Componentes

Sopranos

Aroa López García e Irene Fernández Mena

Alto

Cristina Orts Benimeli y Virtu Miquel Ronda

Tenores

Elena Martín Molina y Sigrid Sanz López

Barítonos

Ana Belén Arinero Lucendo y Lidia Muñoz Mora

Bajo

Isabel Fernández Cabello

Bailaora

Ana Isabel Jiménez Donoso



ANDANZAS: HISTORIAS DE MUJERES REALES

PROGRAMA

Le Cirque (J. Turina, arr. J. Larocque)

Molly on the shore (P. A. Grainger, arr. J. Larocque)

Chansons et danses (V. D'Indy, arr. J. Larocque)

Danzón nº6 -Puerto Calvario- (A. Márquez, arr. C. Alcázar)

Música clandestina (P. Guajardo)

Preludio y fuga (A. Valero)

Sax heroes (P. Gueiss)

Cuevas de Nerja (A. Ventas)

Enseñanza interdisciplinar de la música y las Ciencias Sociales: el aprendizaje del saxofón a través de la historia del arte y las emociones

AnDanzas pone sobre las tablas sentimientos que están a flor de piel de cualquier espectador, a través de movimientos, imágenes o ideas. El "yo también lo soy"...

Y sí, todo lo hacen saxofonistas y todas ellas son mujeres.

Natalia Berganza



ANEXO XX. Entrevista al Ensemble Músax por “AL VENT”.

Entrevista al Ensemble Músax

PUBLICADO EL 18 FEBRERO, 2020 POR AL VENT



Diez mujeres saxofonistas con un proyecto único que aúna ilusión, creatividad y dedicación. Diez mujeres bajo el nombre de Músax, un ensemble de saxofones que abre la puerta a una nueva forma de ver y entender la música. Entrevistamos a las integrantes de esta formación musical con la que colaboramos desde su creación.

Sois una de las agrupaciones de saxofones más recientes de nuestro país. ¿Cómo surgió el grupo y con qué objetivos?

La idea de poder crear un *ensemble de mujeres* surgió en el año 2018. Inicialmente, el germen de la propuesta fue el fruto de una tesis doctoral que está realizando una de nuestras integrantes, la cual se fundamenta en “la enseñanza del saxofón a través de la música, artes y emociones”, y por ende, buscamos reflejar estos tres conceptos en nuestras interpretaciones; en segundo lugar, esta primera idea fue tomando forma y viéndose factible a partir de una conversación entre dos saxofonistas inquietas y ambiciosas, con ganas de realizar algo curioso y distinto, tanto a nivel de formación como de interpretación. De hecho, para la creación del grupo, a raíz de los primeros contactos fuimos encadenando con más contactos hasta darnos cuenta de que, esa idea inicial que parecía algo idílico e incluso “un sueño”, se iba gestando poco a poco. En cuestión de muy poco tiempo, todas nosotras, nueve mujeres saxofonistas profesionales de diferentes puntos

de la geografía española, estábamos implicadas y con muchas ganas e ilusión por sacar a la luz este proyecto.

¿Los objetivos de nuestra formación? Además de dar visibilidad a las mujeres en las artes, y más concretamente a las mujeres saxofonistas, es llevar al escenario otra manera de hacer conciertos. En este sentido, gracias a la música combinada con otras artes que empleamos (como la danza, los elementos audiovisuales, los textos narrados, etc.), las emociones de nuestro público germinan a flor de piel, ya que nuestro principal objetivo es tratar de “emocionar” al espectador.



Sobre el escenario os juntáis nueve instrumentistas usando la amplia gama de la cuerda de los saxofones, ¿cómo definiríais vuestro sonido?

Lo más interesante a nivel sonoro es que respetamos la esencia de cada una de nosotras a la hora de tocar y entender la música para enriquecernos entre todas, pero a su vez tratamos de indagar para buscar una pureza, una sensibilidad, una nitidez y una sutileza común, que nos permita equilibrar los sonidos de toda la gama de saxofones, desde los instrumentos más agudos hasta el más grave, y traducirlo en un sonido grupal empastado y con personalidad. Todo ello, por supuesto, sin descuidar todos los conceptos técnicos (afinación, emisión, vibrato, etc.), tan fundamentales para que un grupo funcione a la perfección.

Además, todas las integrantes sois mujeres. ¿De qué forma se nota vuestro sello?

Pretendemos que nuestro sello no sea tan solo por nuestra imagen de ser nueve saxofonistas mujeres, sino por llevar al escenario otra manera diferente de realizar conciertos, que “lleguen” al oyente y que emocionen más directamente al público, siempre con un mensaje reivindicativo detrás y ayudando con nuestro

espectáculo a reflexionar y a evidenciar la realidad de la mujer a lo largo de la historia hasta nuestros días.

“AnDanzas. Historias de mujeres reales” es vuestro proyecto estrella. ¿Qué cuenta este espectáculo?



AnDanzas cuenta historias de mujeres reales a través de la música, apoyadas en otros elementos artísticos como la danza, la literatura, los audiovisuales... para hacerle llegar al espectador el mensaje de una forma más clara y atractiva. Estas historias, que tocan diferentes aspectos de sus vidas (maternidad, superación, maltrato, sufrimiento...), reflejan la lucha de estas heroínas evidenciando su valía y valentía en una sociedad desigual en búsqueda del cambio; a su vez, las historias que suceden sobre las tablas en los 90 minutos de espectáculo hacen brotar sentimientos a flor de piel de un público sensible a la realidad.

¿Cómo escogéis el repertorio para vuestros conciertos?

Pues no es tarea fácil y lleva su tiempo hasta dar con el repertorio definitivo que conforma un programa. Solemos partir de una lluvia de ideas entre todas las componentes para consensuar una propuesta que determine la línea argumental del concierto, y una vez establecida dicha “temática”, tratamos de buscar un repertorio de calidad acorde a lo que buscamos transmitir, intentando a su vez que aporte variedad estilística, novedad (al ser posible, tratamos de incluir algún estreno o arreglo propio) y, a su vez, que sea coherente y tenga sentido unitario.

¿De qué forma trabajáis como grupo, viniendo cada una de una parte de España?

Funcionamos por encuentros en fines de semana o periodos vacacionales, siendo en estos últimos en los que hacemos el grueso del trabajo, ya que al dedicarnos todas a la docencia, tenemos agendas compatibles y en las vacaciones escolares es cuando realizamos la mayor parte del trabajo, dejando los fines de semana del curso principalmente para realizar ensayos generales y conciertos. No tenemos sede fija, sino que vamos reuniéndonos en las diferentes localidades de las integrantes para que los desplazamientos sean equitativos para todas, y además, así aprovechamos para conocer un poco de la gastronomía y costumbres de cada

zona en los descansos y ratos de ocio, ya que los momentos de convivencia también son muy importantes para nosotras y tratamos de disfrutarlos al máximo.

Como saxofonistas, ¿qué le pedís a vuestro instrumento?

Poco más podríamos pedirle a un instrumento que, en cuestión de apenas siglo y medio, consigue incorporarse al mundo “clásico”, por sus excepcionales y variadas posibilidades técnicas y expresivas, además de ser un instrumento clave en la vertiente de la música ligera y el jazz (al igual que estos estilos lo fueron para su supervivencia). Sus cualidades han resultado ser el reflejo de los planteamientos iniciales de Sax: la potencia del viento metal, la dulzura de la madera y las posibilidades expresivas de la cuerda. Pero saliéndonos de lo puramente subjetivo, aunque nos avalan las opiniones de compositores que han quedado sorprendidos con nuestro instrumento, y alcanzando la idealización del instrumento, tan solo conseguimos llegar a una pregunta: ¿se le podría pedir más? Quizás algo que todo saxofonista echa en falta es haber tenido más incorporaciones en la orquesta, por decir algo, pero para eso, tenía que haber nacido antes, o su historia tenía que haber acontecido de distinta manera. Confiamos en que, dentro de unos años, el saxofón será instrumento de plantilla de toda orquesta, al igual que sucede en la actualidad con otros instrumentos inventados o perfeccionados hace no más tres o cuatro siglos.

Realmente, no se nos ocurre nada más que se le pueda pedir al saxofón.

¿Y a vuestro taller de reparación?

Afortunadamente, tenemos en nuestro país excepcionales profesionales de la reparación y mantenimiento de nuestro instrumento. En las dos últimas décadas han sido muchos los técnicos que se han especializado en el saxofón, y esto ha sido un avance para hacer las revisiones y una salvedad para las reparaciones o ajustes de urgencia.

Si pudierais pedir un deseo, ¿qué os gustaría conseguir?



Como ya hemos mencionado con anterioridad, nuestro ensemble surge de la inquietud por mezclar música, arte y emociones. Nos gustaría, por tanto, continuar emocionando, llegando al público con nuestra música y sensibilizando a la sociedad a través de la combinación con el resto de las artes. Esperamos que los proyectos venideros del ensemble Músax sean 'tan especiales' como este primero.

¿Próximos proyectos y próximas citas para anotar en nuestra agenda?

Actualmente estamos en contacto con diferentes poblaciones y ciudades de la geografía española gestionando algunas fechas más para cerrar la temporada de este primer programa. Por el momento, en conmemoración al *día de la mujer*, tenemos confirmados varios conciertos en la provincia de Badajoz durante los meses de marzo y abril (aunque falta por confirmar las fechas exactas), y también actuaremos en el conocido pueblo manchego de El Toboso, la patria de Dulcinea, el próximo sábado 14 de marzo. De todas formas, os invitamos a seguirnos en nuestra página de facebook para estar informados al detalle de todas las novedades.

Conoce más sobre [Músax](#).

ANEXO XXI. Ejemplos de improvisaciones creadas por la doctoranda.

improv.Fran Callejon-Chanson

Adagio

Coro

Piano

Adagio

7

Coro

Pno.

14

Coro

Pno.

2

20

Coro

Pno.

The image shows a musical score for two parts: Coro and Pno. The Coro part is written on a single staff with a treble clef and contains six whole notes. The Pno. part is written on a grand staff with treble and bass clefs and contains six measures of accompaniment. The first four measures are chords, and the last two are chords with a melodic line in the right hand.

Improv.Izhak-2o mov Baghira

Adagio

Flauta

Piano

6

Fl.

Pno.

11

Fl.

Pno.

2

16

Fl.

Pno.

21

Fl.

Pno.

The image shows a musical score for Flute (Fl.) and Piano (Pno.) in a key with three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and a common time signature. The score is divided into two systems. The first system starts at measure 16. The Flute part consists of five measures of whole notes: G4, A4, B4, C5, and B4. The Piano accompaniment features a steady eighth-note melody in the right hand and a bass line of chords in the left hand. The second system starts at measure 21. The Flute part consists of four measures of whole notes: G4, A4, B4, and C5. The Piano accompaniment continues with the same eighth-note melody and chordal bass line, ending with a double bar line.

improv. Maria-Disney Belle LaM

Allegro

Violín

Flauta

Celesta

Piano

Allegro

6

Vln.

Fl.

Cel.

Pno.

Detailed description: This block contains the first system of a musical score for an improvisation. It is in 4/4 time and marked 'Allegro'. The score is divided into four staves: Violín (Violin), Flauta (Flute), Celesta, and Piano. The Violín staff has a whole rest in the first measure, followed by a quarter-note melody. The Flauta staff has whole notes. The Celesta staff has a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and quarter notes in the left hand. The Piano staff has a harmonic accompaniment with chords in the right hand and octaves in the left hand. The second system, starting at measure 6, continues the same patterns for all instruments.

2

12

Vln.

Fl.

Cel.

Pno.

Musical score for measures 12-17. The score is for Violin (Vln.), Flute (Fl.), Cello (Cel.), and Piano (Pno.). The Violin part has a melodic line with eighth and quarter notes. The Flute part has whole notes. The Cello part has a rhythmic pattern of eighth notes. The Piano part has a harmonic accompaniment with chords and bass notes.

18

Vln.

Fl.

Cel.

Pno.

Musical score for measures 18-23. The score is for Violin (Vln.), Flute (Fl.), Cello (Cel.), and Piano (Pno.). The Violin part continues its melodic line. The Flute part has whole notes. The Cello part has a rhythmic pattern of eighth notes. The Piano part has a harmonic accompaniment with chords and bass notes.

22 3

The musical score consists of four staves. The Violin (Vln.) staff is in treble clef and contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, ending with a fermata. The Flute (Fl.) staff is in treble clef and contains a single whole note. The Cello (Cel.) staff is in bass clef and contains a rhythmic pattern of eighth notes. The Piano (Pno.) staff is in bass clef and contains a chordal accompaniment with a steady eighth-note bass line.

improv.Jordi (1-3 Marées)

Moderato

Triángulo

Moderato

Piano

6

Tri.

Pno.

11

Tri.

Pno.

2

16

Tri. 

Pno. 

21

Tri. 

Pno. 

improv.Jordi (2-4 Mareas)

Allegro moderato

Campanas tubulares



Allegro moderato

Coro



10

Camp. tub.




Coro



18

Camp. tub.



Coro



PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA 1º ENSEÑANZAS PROFESIONALES

1. INTRODUCCIÓN

1.1- PROGRAMAR PARA OPTIMIZAR.

1.2- MARCO LEGISLATIVO.

2. ASPECTOS CURRICULARES

2.1- COMPETENCIAS BÁSICAS

2.2- OBJETIVOS

2.1.1- OBJETIVOS GENERALES DE LAS ENSEÑANZAS

PROFESIONALES DE MÚSICA

2.1.2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LAS ENSEÑANZAS

PROFESIONALES DE MÚSICA

2.1.3- OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LAS ENSEÑANZAS

PROFESIONALES DE SAXOFÓN

2.1.4- OBJETIVOS PRIMER CURSO DE ENSEÑANZAS

PROFESIONALES DE SAXOFÓN

2.3- CONTENIDOS

2.2.1- CONTENIDOS ESPECÍFICOS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE

SAXOFÓN

2.2.2- CONTENIDOS PRIMER CURSO ENSEÑANZAS PROFESIONALES

DE SAXOFÓN

2.2.2.1- TEMPORALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS-CONTENIDOS

MINIMOS 2.4- UNIDADES DIDÁCTICAS.

UNIDAD DIDÁCTICA 1: Reciclaje y puesta en marcha.

UNIDAD DIDÁCTICA 2: Conciencia cuerpo-mente. Respiración. Ejercicios relajación.

UNIDAD DIDÁCTICA 3: La producción del sonido: Respiración, embocadura, emisión, articulación y calidad de sonido.

UNIDAD DIDÁCTICA 4: Los cromatismos.

UNIDAD DIDÁCTICA 5: Las tonalidades.

UNIDAD DIDÁCTICA 6: El vibrato.

UNIDAD DIDÁCTICA 7: Los armónicos naturales y artificiales.

UNIDAD DIDÁCTICA 8: La afinación.

UNIDAD DIDÁCTICA 9: La primera vista.

UNIDAD DIDÁCTICA 10: Contextualización estudios.

UNIDAD DIDÁCTICA 11: Contextualización obra (archivo).

UNIDAD DIDÁCTICA 12: Contextualización artística.

UNIDAD DIDÁCTICA 13: Improvisación y creatividad. Música-artes-emociones.

“Soundpainting”: efectos contemporáneos.

UNIDAD 14: Obra. Baghira.

3. EVALUACIÓN

3.1- CRITERIOS DE EVALUACIÓN PRIMER CURSO ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE SAXOFÓN

3.2- PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

3.3- TEMPORALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

3.4- MATERIAL DE EVALUACIÓN.

3.5- CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.

4.- RECURSOS MATERIALES

**4.1- REPERTORIO ORIENTATIVO DEL PRIMER CURSO DE ENSEÑANZAS
PROFESIONALES DE SAXOFÓN**

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1- PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

5.2- PROFESOR-TUTOR

5.3- EL PAPEL DE LAS FAMILIAS

5.4- APLICACIÓN DE LAS TIC AL AULA

5.5- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD ACNEAE`S

6. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRACURRICULARES

1 – INTRODUCCIÓN.

1.1- JUSTIFICACIÓN

Programar es planificar y organizar la acción educativa en un período de tiempo determinado; es proveer por anticipado aquello que se quiere conseguir.

La programación didáctica debe responder a tres grandes interrogantes en la enseñanza: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿cómo enseñar? La respuesta al qué enseñar hace referencia a los objetivos y contenidos del currículo; la secuenciación de los contenidos y su distribución temporal de manera progresiva y coherente responden a la segunda cuestión; y por último, la metodología es la que define cómo enseñar, cómo conseguir los objetivos previstos en el currículo.

Una programación bien elaborada, que mantenga coherencia en su contenido, nos ayuda a tener mejor organizada nuestra acción educativa, contribuyendo sin duda a mejorar la calidad en la enseñanza.

Por tanto, esta Programación está elaborada a partir de los mínimos marcados por la ley, más aquellos que he considerado convenientes: las competencias básicas, objetivos, contenidos (y sus correspondientes UD), criterios de evaluación además de la respectiva aportación personal de 3 apartados, los recursos materiales, los aspectos metodológicos de la enseñanza-aprendizaje y la correspondiente bibliografía siempre necesaria, útil y a tener en cuenta para elaborar dicha programación basada en el curso elegido: 1º de EP.

Considero importante señalar que la programación didáctica supone el tercer nivel de concreción y para ello es primordial distinguir los tres niveles:

1. El primer nivel hace referencia a las leyes educativas llevadas a cabo por el gobierno a nivel de Estado y las Autoridades y Administraciones educativas.

Teniendo en cuenta el marco normativo general que sobre la educación

existe y que está vigente, señalamos la **LOE** (Ley Orgánica de Educación) que fue publicada en el BOE del 4 de mayo de 2006, de la cual también es importante destacar los contenidos transversales al currículo propios del artículo 1 y 2 y su correspondiente **Real Decreto 1577/2006** y su correspondiente decretos en el cual se establece el currículo basándose en el anterior RD nombrado, concretamente: el **Decreto 159/2007** de 21 de septiembre.

2. El segundo nivel de concreción hace referencia a las decisiones tomadas en el seno de los Centros Educativos y cristalizadas en la redacción de los Proyectos Educativos, aprobados por los Claustros y Consejos Escolares. El proceso programador es muy eficaz para estimular el trabajo en equipo en los Conservatorios en la medida que ayuda a los Departamentos y a los Claustros a adoptar decisiones conjuntas, convirtiéndose en un instrumento de participación y de colaboración. El Proyecto Educativo ha de reflejar el carácter particular de cada centro docente y el análisis del entorno y contexto donde se ubica. Es un instrumento al servicio de los Conservatorios y de los profesionales de la enseñanza musical para ofrecer una enseñanza de calidad al alumno.
3. El tercer nivel se concreta en las Programaciones Didácticas que cada profesor elabora.

Por tanto, la necesidad de programar es evidente, ya que facilita la organización y evita la improvisación y la rutina, permite un control continuo introduciendo las mejoras oportunas, tiene en cuenta la realidad del alumnado y del medio y consigue una enseñanza más estructurada, organizada, coherente y de mayor calidad.

Bajo esta premisa de introducir las mejoras oportunas, debo hacer mención a dos apartados importantes e innovadores:

1. Se lleva a cabo la aplicación de la interdisciplinariedad con el objetivo de fomentar y crear un alumnado con una educación integral, completa y holística.

2. Se relacionan nuestros estudios de música con las demás artes plásticas y escénicas con el fin de conseguir una improvisación y creatividad espontánea, basada en sentimientos y emociones.

Respecto al primer apartado importante, la **interdisciplinariedad**, ya el diccionario de la Real Academia Española la define de la siguiente manera:

“Estudios u otras actividades que se realizan con la cooperación de varias disciplinas”

Grandes pedagogos plantean la necesidad de esta vertiente en nuestra educación. Por ejemplo, Piaget lo define como:

“Intercambios enriquecedores entre disciplinas”

Vigostky (1966) dice:

“La interdisciplinariedad permite la interacción de las disciplinas de áreas del conocimiento. Se enriquecen mutuamente los marcos conceptuales, sus procedimientos y los métodos de enseñanza-aprendizaje de tal manera que se permite una visión integradora de la realidad”

Y tan solo hace unos años, en 2012, Alberto Ortiz dice de la interdisciplinariedad:

“Las diferentes materias tienen unos objetivos pero la esencia de lo que se quiere lograr es conseguir un conocimiento mutuo y global”

Teniendo todo esto presente e indagando en las necesidades del alumnado actual y la importancia de las TIC y las TAC en la educación, se plantea la materialización de este apartado por medio de dos cuadros.

■ CUADRO DE CONTEXTUALIZACIÓN-ESTUDIOS.

Se pretende formar al alumnado de forma holística en este caso, mediante la realización de un cuadro basado en la búsqueda de información completa de 2 estudios determinados al trimestre (1 a elección del alumno y uno, del profesor) junto a una contextualización auditiva con audios, vídeos, asistencia a conciertos y audiciones, etc. en relación con cada estudio por medio de la aplicación de las TIC, tanto en clase como en casa.

■ CUADRO DE CONTEXTUALIZACIÓN-OBRAS (ARCHIVO)

Se pretende formar al alumnado con el mismo sentido que el cuadro anterior, pero en este caso, mediante la búsqueda de información de las obras del curso (una por cada trimestre).

En este caso, la información a desarrollar es más detallada que la anterior y de nuevo, se realizará una contextualización auditiva con audios, vídeos, asistencia a conciertos y audiciones, etc. en clase y en casa.

Además, por medio de este cuadro se fomentará la creación de dos archivos:

- Archivo físico: obra en papel y la impresión de este cuadro para adjuntarlo con la obra.

- Archivo informático: obra en pdf y cuadro en Word para adjuntarlo junto al audio y video del alumno respectivo.

Asimismo, este cuadro será primordial para evolucionar en el aspecto de la creatividad e improvisación. (Se explica a continuación)

Y ahora sí, el segundo apartado, la importancia de la música en relación con las demás artes plásticas y escénicas con el fin de conseguir una improvisación y creatividad basada en sentimientos y emociones junto a diversas imágenes y/o textos.

En este sentido, C. Small en su libro “Música, sociedad, educación” (1989) explica que:

“la música es un aspecto sonoro de una mentalidad social determinada y por tanto, ésta puede estudiarse en relación a las otras artes de las diferentes épocas puesto que están influenciadas por el marco social y de pensamiento”

De hecho, se puede observar una gran relación entre la música y la pintura según menciona Spadaccini, A. (2015):

Los primeros intentos de traducir pictóricamente efectos musicales surgieron en las antiguas culturas de India y China. Otros ejemplos:

- Alexander Scriabin en su partitura “Prometeo” (para piano y orquesta, 1911), puso algunas marcas que incluyen una proyección de luces coloradas.
- Arnold Schoenberg, tras las experiencias de Scriabin, escribió Glückliche Die Hand (Mano Feliz) donde aparecen signos de colores que deben ser proyectados en una pantalla en relación con el flujo de la música.

- OskarFischinger creó “Los primeros estudios 1-13” (1929-1934), desarrollando las ilustraciones y los contrapuntos visuales de las composiciones musicales de Brahms, Mozart y Beethoven.
- Pero el que exploró la relación entre el color y el timbre juntando un color al sonido fue WassilyKandinsky, creador de la sinestesia.

Datos a tener en cuenta para evolucionar en el sentido de este proyecto pero el cuál procede de una forma diferente: será el alumnado quién cree la música a partir de las artes plásticas y escénicas y no a la inversa.

También considero importante mencionar al pedagogo Cesar Bona, quien en sus dos libros “*La nueva educación*” (2015) y “*Las escuelas que cambian el mundo*” (2016) viene a defender la importancia de que todo educador debe adaptarse al motor imparable y entusiasmado del alumnado. Por tanto, si a esto le sumamos la importancia de la aplicación de las TIC en el aula, nace esta segunda aportación-innovación que se desarrollará por medio de:

■ CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA.

Se pretende crear a un alumno culto al máximo nivel, a un alumno que relaciona la música, concretamente, las obras a interpretar con diversas artes plásticas y escénicas.

De todas las artes, se elegirán 2 por trimestre, a ser posible, diferentes. El objetivo es que el alumnado adquiera una enseñanza integral, pero principalmente, que desarrolle la improvisación y la creatividad por medio de la vinculación del arte elegido y su correspondiente relación interpretativa inmediata con sentimientos y emociones.

Lo fundamental es que el alumno disfrute, tanto con la investigación y realización de la contextualización artística como con su correspondiente aplicación práctica improvisatoria, para que tenga fuentes de inspiración que fomenten su felicidad y su motivación.

Sin más, mencionar que esta programación didáctica se ha diseñado para el Primer curso de Enseñanzas Profesionales debido a que para acceder al mismo es necesario superar una prueba de acceso en la que se evaluarán los conocimientos y las aptitudes conseguidos durante las Enseñanzas Básicas. El interés pedagógico que nos ofrece, considerando la edad del alumnado, su evolución, su relación directa con la música como forma de expresión y su continua motivación, han sido ideas fundamentales para mi elección.

1.2- MARCO LEGISLATIVO

Para la elaboración de esta programación debemos tener en cuenta una serie de documentos, entre los cuales destacamos la legislación vigente:

- **Constitución Española de 1978.**
- **Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo**, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.
- **Ley Orgánica 2/2006, de 03 de mayo**, de Educación. (LOE)
- **Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre**, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las Enseñanzas Profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- **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.

- **Orden de 25 de octubre de 2007**, por la que se desarrolla el currículo de las Enseñanzas Profesionales de música en Andalucía.
- **Ley 17/2007, de 10 de diciembre**, de Educación de Andalucía. (LEA)
- **Real Decreto 1953/2009, de 18 de diciembre**, por el que se modifican el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, el Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, y el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, en lo relativo al cálculo de la notamedia de los alumnos de las enseñanzas profesionales de música y danza.

2. ASPECTOS CURRICULARES

2.1- COMPETENCIAS BÁSICAS

Se podría definir el concepto de competencia como *la destreza que el alumno debe desarrollar para aplicar un conocimiento que ya ha adquirido en un contexto diferente y asegurar su autonomía*.

Por tanto, en nuestra especialidad, estas son las competencias a tener en cuenta:

1. Competencia en comunicación lingüística: la expresión musical a través del instrumento, contribuye a desarrollar esta competencia en un sentido muy específico, el musical.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: ritmo e improvisación. Aplicación de las TIC en el aula.
3. Competencia para aprender a aprender: el aprendizaje autónomo contribuye al desarrollo de esta competencia.
4. Conciencia, interacción con el mundo físico y expresiones culturales: esta es la competencia que nosotros contribuimos a desarrollar por excelencia.
5. Competencia digital: el uso de las TIC y las TAC en nuestra actividad docente,

tanto de profesores como de alumnos.

6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: la iniciativa interpretativa dentro del aprendizaje autónomo.

7. Competencias sociales y cívicas: audiciones, orquestas, bandas, música de cámara, giras de conciertos, conciertos benéficos, coro... contribuye al desarrollo social y cívico de nuestro alumnado.

2.1- OBJETIVOS

2.1.1- OBJETIVOS GENERALES DE LAS ENSEÑANZAS

PROFESIONALES DE MÚSICA

Correspondiente al **Decreto 241/2007 de 4 de septiembre**, las enseñanzas profesionales de música tienen como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo y, además, las capacidades siguientes:

- a) Habitarse a escuchar música y establecer un concepto estético que les permita fundamentar y desarrollar los propios criterios interpretativos.
- b) Desarrollar la sensibilidad artística y el criterio estético como fuente de formación y enriquecimiento personal.
- c) Analizar y valorar la calidad de la música.
- d) Conocer los valores de la música y optar por los aspectos emanados de ella que sean más idóneos para el desarrollo personal.
- e) Participar en actividades de animación musical y cultural que permitan vivir la experiencia de transmitir el goce de la música.

- f) Conocer y emplear con precisión el vocabulario específico relativo a los conceptos científicos de la música.
- g) Conocer y valorar el patrimonio musical como parte integrante del patrimonio histórico y cultural.
- h) Conocer y valorar el patrimonio musical de Andalucía y su contribución a la música española y universal.
- i) Promover en el alumnado los valores de la tolerancia, la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la no discriminación.

2.1.2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA.

Dentro del mismo Decreto anteriormente mencionado y en el mismo nivel de enseñanza profesional, se deberá contribuir a que los alumnos y alumnas adquieran las capacidades siguientes, por orden de consecución:

- a) Valorar el cuerpo y la mente para utilizar con seguridad la técnica y poder concentrarse en la audición e interpretación.
- b) Conocer los elementos básicos de los lenguajes musicales, sus características, funciones y transformaciones en los distintos contextos históricos.
- c) Utilizar el oído interno como base de la afinación, de la audición armónica y de la interpretación musical.
- d) Interrelacionar y aplicar los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas que componen el currículo, en las vivencias y en las experiencias propias para conseguir una interpretación artística de calidad.
- e) Conocer, interpretar y valorar armónica, formal y estéticamente diferentes obras del repertorio, incluido el musical andaluz o de inspiración andaluza.

- f) Conocer y aplicar las técnicas del instrumento de acuerdo con las exigencias de las obras.
- g) Adquirir y demostrar los reflejos necesarios para resolver eventualidades que surjan en la interpretación.
- h) Cultivar la improvisación y la transposición como elementos inherentes a la creatividad musical.
- i) Interpretar, individualmente o dentro de la agrupación correspondiente, obras escritas en todos los lenguajes musicales profundizando en el conocimiento de los diferentes estilos y épocas, así como en los recursos interpretativos de cada uno de ellos.
- j) Formar una imagen ajustada de las posibilidades y características musicales de cada uno, tanto a nivel individual como en relación con el grupo, con la disposición necesaria para saber integrarse como un miembro más del mismo o para actuar como responsable del conjunto.
- k) Compartir vivencias musicales de grupo en el aula y fuera de ella que permitan enriquecer la relación afectiva con la música a través del canto y de participación instrumental en grupo.
- l) Actuar en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa.
- m) Superar con dominio y capacidad crítica los contenidos y objetivos planteados en las asignaturas que componen el currículo de la especialidad elegida.

2.1.3- OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE SAXOFÓN.

Correspondiente a la **Orden de 25 de octubre de 2007**, las enseñanzas profesionales de Saxofón tendrán como objetivo desarrollar en el alumnado las siguientes capacidades, por orden de consecución:

1. Formarse una imagen ajustada de sí mismos, organizando sus preferencias y ambiciones artísticas, en concordancia con sus capacidades y rendimiento.
2. Valorar el silencio como elemento indispensable para el desarrollo de la concentración, la audición interna y el pensamiento musical.
3. Adquirir un control suficiente de la respiración diafragmática como base de la técnica instrumental de la interpretación.
4. Mantener una posición corporal adecuada, que favorezca la técnica instrumental y la calidad de la interpretación. Valorar el dominio del cuerpo y la mente, para utilizar con seguridad la técnica y concentrarse en la interpretación.
5. Conocer el funcionamiento mecánico básico del saxofón, así como el cuidado y la reparación de pequeños problemas derivados del mismo.
6. Conocer los principios acústicos básicos del saxofón.
7. Adquirir una mayor eficiencia técnica respecto a la digitación, emisión, articulación, control de dinámicas y flexibilidad sonora.
8. Demostrar la sensibilidad auditiva necesaria para perfeccionar gradualmente la calidad sonora: timbre, proyección.

9. Desarrollar la lectura a primera vista y aplicar, con una autonomía en progresión, los conocimientos musicales para la improvisación con el instrumento.
10. Conocer las diversas convenciones interpretativas vigentes en distintos períodos de la historia de la música instrumental, especialmente, las referidas a la escritura rítmica o a la ornamentación.
11. Conocer el repertorio fundamental para saxofón como instrumento en la música de cámara y como solista.
12. Conocer las obras fundamentales dentro de la música orquestal, así como las obras más representativas en el repertorio orquestal.
13. Interpretar un repertorio que incluya obras representativas de las diversas épocas y estilos, de dificultad adecuada a este nivel, incluyendo obras del repertorio musical andaluz o de inspiración andaluza.
14. Desarrollar la capacidad de conjunción y de sentido armónico, mediante la realización de un repertorio que abarque las diversas épocas y estilos, dentro de una dificultad adecuada a cada nivel.
15. Demostrar una autonomía, progresivamente mayor, para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación: articulación, fraseo, etc.
16. Adquirir y aplicar, progresivamente, herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria.
17. Practicar la música de conjunto, en formaciones camerísticas, orquestales en diferentes roles, desarrollando el sentido de la interdependencia de los respectivos cometidos.

18. Interpretar música en público con autocontrol, dominio de la memoria y capacidad comunicativa, participando de la experiencia de trasladar a otros el gusto por la música.

2.1.4- OBJETIVOS PRIMER CURSO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE SAXOFÓN

De los objetivos mencionados anteriormente, se detallan los relativos a este curso de forma ordenada y progresiva:

1. Consolidar y desarrollar la importancia de la relación cuerpo-mente y respiración.
2. Consolidar la embocadura
3. Practicar los distintos tipos de emisión y articulación.
4. Perfeccionar la calidad del sonido en los distintos registros del saxofón.
5. Demostrar la sensibilidad auditiva necesaria para perfeccionar gradualmente la calidad sonora, mediante el control y desarrollo de los diferentes parámetros del sonido: timbre, proyección, duración, homogeneidad, gamas de intensidades, etc.
6. Desarrollar la técnica: cromatismos y tonalidades en velocidad y precisión con la aplicación de una amplia gama de articulaciones y lentas en búsqueda de expresividad.
7. Conocer el vibrato, su técnica y su práctica.
8. Conocer y practicar los armónicos naturales y artificiales.
9. Controlar la afinación y el uso de las posibilidades sonoras del instrumento según el nivel.
10. Crear un alumno/a autosuficiente que demuestre autonomía progresivamente mayor para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación por medio de consejos profesor-alumno sobre técnicas de estudio: digitación, articulación, fraseo, respiraciones, etc.
11. Practicar la lectura a 1ª vista, con autonomía en progresión.
12. Utilizar el análisis como herramienta previa y progresiva en la interpretación: colocación de respiraciones, análisis básico de fraseo, reconocimiento de las notas importantes, etc.
13. Contextualizar estudios (2 por trimestre), obras (1 por trimestre) y su correspondiente vinculación con las artes para conseguir una formación holística del alumnado que incluye su formación estética, histórica, y auditiva por medio de diversas

versiones de la misma pieza y de todas aquellas que puedan nutrir y/o sustentar la interpretación -misma época o diferentes, mismo autor o diferentes-.
14. Crear un archivo físico e informático de los estudios y obras a trabajar: cuadro contextualización, obra y estudios, audios y vídeos.
15. Desarrollar la creatividad y la improvisación individual y colectiva por medio de las artes plásticas y/o escénicas. Relación con una improvisación genérica. Aplicación del “Soundpainting”.
16. Adquirir y aplicar, progresivamente, herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria: mejor asimilación del aprendizaje.
17. Desarrollar en el alumnado la capacidad autocrítica constructiva positiva: valoraciones en clase y por medio de diverso material fungible.
18. Interpretar en clase y en público obras y estudios de diferentes estilos, de dificultad adecuada a este nivel, solo o con el pianista acompañante –u otro acompañamiento- para trabajar el repertorio de este curso.

2.2- CONTENIDOS

2.2.1- CONTENIDOS ESPECÍFICOS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE SAXOFÓN.

Correspondiente a la **Orden de 25 de octubre de 2007**:

1. El silencio como elemento indispensable para poder realizar un trabajo productivo.
2. Desarrollo de una posición corporal adecuada, que favorezca la técnica instrumental y la calidad de la interpretación.
3. Práctica de ejercicios de relajación física y mental con el fin de utilizar con seguridad la técnica instrumental y concentrarse en la interpretación.
4. Práctica de ejercicios, con y sin instrumento, para desarrollar en el alumnado la técnica de respiración.
5. Conocimientos de los principios acústicos y mecánicos básicos.
6. Práctica y perfeccionamiento del proceso de fabricación de las cañas.
7. Trabajo de la emisión, dinámica y flexibilidad del sonido.

8. Profundización en el estudio del sonido, en todos sus ámbitos y registros: color, matiz, vibrato, flexibilidad, afinación, etc.
9. Desarrollo de la velocidad y de toda la gama de articulaciones posibles a través de las escalas, los arpeggios y diversos ejercicios de digitación y flexibilidad.
10. Conocimiento y aplicación de la afinación y de los diferentes estilos y signos de ornamentación.
11. Interpretación de la música contemporánea y conocimiento de sus grafías y recursos.
12. Estudio del repertorio solista, camerístico y orquestal en diferentes estilos.
13. Práctica de la lectura a vista e improvisación.
14. Trabajo de todos los elementos que intervienen en el fraseo musical (respiración, línea, color, dinámica, etc.) adecuándolos a los diferentes estilos.
15. Audiciones de grabaciones o conciertos y su aplicación en la interpretación con el Saxofón.
16. Audiciones comparadas de diferentes intérpretes del repertorio básico de cámara y solista, para analizar de manera crítica las distintas versiones.
17. Práctica de conjunto con otros instrumentos para desarrollar al máximo todos los conceptos relacionados: armonía, afinación, ritmo, articulación, etc.
18. Estudio práctico de los instrumentos afines: saxofón sopranino, saxofón soprano, saxofón tenor, saxofón barítono y saxofón bajo.
19. Entrenamiento progresivo y permanente de la memoria.
20. Participación en conciertos y audiciones públicas, desarrollando la capacidad comunicativa y participando de la experiencia de trasladar a otros el gusto por la música.

21. Conocimiento de las proyecciones profesionales que ofrece el estudio de nuestro instrumento y acercamiento a las más adecuadas a las propias capacidades y preferencias.

2.2.2- CONTENIDOS PRIMER CURSO ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE SAXOFÓN.

A continuación se mencionan los correspondientes contenidos en relación con los objetivos y las competencias básicas anteriormente mencionados:

Objetivo 1	1. La relación cuerpo-mente y respiración: conciencia posición y relajación corporal. La respiración y su desarrollo.				
4	6				
Objetivos 2, 3, 4 y 5	2. La producción del sonido: Respiración, embocadura, emisión, articulación y calidad de sonido. Ejercicios especificados en el material didáctico.				
1	3	4	6		
Objetivo 6	3. Los cromatismos y tonalidades (hasta 4 alteraciones). Ejercicios especificados en el material didáctico.				
1	2	3	4	6	
Objetivo 7	4. El vibrato, su técnica y su práctica. Ejercicios especificados en el material didáctico.				
1	2	3	4	6	
Objetivo 8	5. Los armónicos naturales (serie armónica si b y si) y artificiales (hasta sol#). Ejercicios especificados en el material didáctico.				
1	2	3	4	6	
Objetivo 9	6. La afinación. Unísonos, quintas y octavas..				
1	2	3	4	6	
Objetivo 10	7. Técnicas y hábitos de estudio adaptadas al alumnado. Planning de estudios adaptado.				
3	4	6			
Objetivo 11	8. La 1ª vista: correspondientes técnicas de estudio y aplicaciones. Ejercicios especificados en el material didáctico.				
1	2	3	4	6	

Objetivo 12					9. Análisis básico del repertorio para conseguir un buen fraseo musical.	
2	3	5	6			
Objetivo 13				10. Trabajo de contextualización de los estudios (2 por trimestre) y obras (1 por trimestre) Aplicación de las TIC-TAC, interdisciplinariedad y búsqueda de audios o asistencia a conciertos para nutrir al alumno en la interpretación (misma pieza o diferentes).		
3		5	6			
Objetivo 14				11. Creación de un archivo físico e informático de los estudios y obras a trabajar con su correspondiente cuadro de contextualización informatizado y en papel, la obra y estudio en pdf e impreso y el audio y vídeos correspondientes (aplicación TIC)		
3	5	6	7			
Objetivo 15				12. Contextualización <u>artística</u> de la obra: imágenes o textos que susciten emociones, sentimientos para crear diferentes formas de expresarse musicalmente.		
1	2	3	4	5	6	7
				13. Improvisación y creatividad genérica (basada en imágenes): melódica (“clásica”, jazzística) y contemporánea (efectos). Individual y colectiva. Incorporación del Soundpainting.		
				14. Interpretación de la música contemporánea y conocimiento de sus grafías y recursos.		
Objetivo 16				15. Aplicación y evolución de la memorización. Técnicas de estudio.		
1	2	3	4	6		
Objetivo 17				16. Desarrollo de una autocrítica constructiva positiva.		
1	3	4	6			
Objetivo 18				17. Ensayos con pianista o con bases midi (en horario de clase) de las obras a interpretar. Grabación ensayos y audiciones. Interpretación en público del repertorio estudiado para desarrollar un dominio de la relajación, la sonoridad, la expresividad y el disfrute en el escenario.		
1	2	3	4	5	6	7

2.2.2.1- TEMPORALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS-CONTENIDOS

MÍNIMOS.

Primer trimestre:

- Práctica de la conciencia corporal: posición y relajación.
 - Práctica de la respiración.
 - Práctica de sonidos largos y filados: diferentes matices (f,mf,p,<, >)
 - Trabajar la afinación: notas filadas-largas y unísonos, 5as-8as (con afinador y auditivamente)
 - Escala cromática (M.M=66) semicorcheas. Todas las articulaciones posibles y memorizadas.
 - Trabajar la escala cromática lenta: afinación y búsqueda de expresividad.
 - Escalas diatónicas Mayores y menores: DoM-Lam, FaM-Rem, Sol M-Mim.
 - Escalas en semicorcheas (M.M=66)
 - Arpeggios M, m, 7ª Dominante y 7ª Disminuida.
 - Escalas en intervalos (3as y 4as batidas y simples) (M.M=50).
 - Ej.picado-agilidad: 5 ejercicios. (M.M= 2 puntos más, velocidad cómoda intérprete)
 - Trabajar las escalas diatónicas lentas: afinación y búsqueda de expresividad.
 - Registro sobreagudo:
 - Armónicos naturales trabajar serie armónica
- Serie de Sib hasta el fa.

Serie de Si hasta el fa#.

→ Armónicos artificiales: sol, sol#.

- El vibrato: estudio técnico y aplicación a los fragmentos musicales propuestos.

- Ferling 60 estudios: estudios lentos (4)

→ Aplicar el análisis.

- Decouais 35 études: estudios 1 a 4.

→ Aplicar el análisis.

- 2 estudios (1 elección alumno, 1 elección profesor):

→ Realizar el cuadro de contextualización estudios.

- Una obra de la lista propuesta a determinar por el profesor-alumno. ^[L]_[SEP]

→ Realizar el cuadro de contextualización obra con la correspondiente iniciación a la creación del archivo: informático y físico.

→ Realizar el cuadro de contextualización artística (artes plásticas y escénicas)

♪ Elegir 1 arte el profesor y 1 arte el alumno.

- Practicar la improvisación y la creatividad: relación “música-artes-emociones”.

Improvisación a capella y melódicas: “clásicas” o jazzísticas, contemporáneas (efectos) o ambas, con base midi personalizada o bases de Youtube.

→ De forma individual.

→ De forma colectiva: mini audiciones en clase “música-artes-emociones”

- práctica del Soundpainting.

CONTENIDOS MÍNIMOS
<ul style="list-style-type: none">- Parte práctica, escalas, afinación, vibrato y estudios (todo)<ul style="list-style-type: none">- <u>Excepción</u>: registro sobreagudo (armónicos naturales y artificiales)- Cuadro contextualización-estudios (1 estudio)- Cuadro contextualización-obra (archivo): todo.- Cuadro contextualización artística (1 arte). Creatividad e improvisación.

Segundo trimestre:

- Práctica de la conciencia corporal: posición y relajación.
- Práctica de la respiración.
- Práctica de sonidos largos y filados: diferentes matices (f,mf,p,<, >)
 - Trabajar la afinación: notas filadas y unísonos, 5as-8as (con afinador y auditivamente)
- Escala cromática (M.M=72) semicorcheas. Todas las articulaciones posibles y memorizadas.
 - Trabajar la escala cromática lenta: trabajar afinación y búsqueda de expresividad.
- Escalas diatónicas Mayores y menores: SibM-Solm, ReM-Sim, MibM-Dom.
 - Escalas en semicorcheas (M.M=72)
 - Arpegios M, m, 7ª Dominante y 7ª Disminuida.
 - Escalas en intervalos (3as y 4as batidas y simples) (M.M=66).

→ Ej.picado-agilidad: 5 ejercicios. (M.M= 2 puntos más, velocidad cómoda intérprete)

→ Trabajar las escalas diatónicas lentas: afinación y búsqueda de expresividad.

- Registro sobreagudo:

→ Armónicos naturales trabajar serie armónica

Serie de Sib hasta el do.

Serie de Si hasta el do#.

→ Armónicos artificiales: sol, sol# ¿+?

- El vibrato: estudio técnico y aplicación a los fragmentos musicales propuestos.

- Ferling 60 estudios: estudios lentos (4 siguientes)

→ Aplicar el análisis.

- Decouais 35 études: estudios 5 a 8.

→ Aplicar el análisis.

- 2 estudios (1 elección alumno, 1 elección profesor):

→ Realizar el cuadro de contextualización estudios.

- Una obra de la lista propuesta a determinar por el profesor. [1] [2]

→ Realizar el cuadro de contextualización obra con la correspondiente iniciación a la creación del archivo: informático y físico.

→ Realizar el cuadro de contextualización artística (artes plásticas y escénicas)

♪ Elegir 1 arte el profesor y 1 arte el alumno.

- Practicar la improvisación y la creatividad: relación “música-artes-emociones”.

Improvisación a capella y melódicas: “clásicas” o jazzísticas, contemporáneas (efectos) o ambas, con base midi personalizada o bases de Youtube.

→ De forma individual.

→ De forma colectiva: mini audiciones en clase “música-artes-emociones”

- práctica del Soundpainting.

CONTENIDOS MÍNIMOS
<ul style="list-style-type: none">- Parte práctica, escalas, afinación, vibrato y estudios (todo)<ul style="list-style-type: none">- <u>Excepción</u>: registro sobreagudo (armónicos naturales y artificiales)- Cuadro contextualización-estudios (1 estudio)- Cuadro contextualización-obra (archivo): todo.- Cuadro contextualización artística (1 arte). Creatividad e improvisación.

Tercer trimestre:

- Práctica de la conciencia corporal: posición y relajación.

-Práctica de la respiración.

- Práctica de sonidos largos y filados: diferentes matices (f,mf,p,<, >)

→ Trabajar la afinación: notas filadas y unísonos, 5as-8as (con afinador y auditivamente)

- Escala cromática (M.M=80) semicorcheas. Todas las articulaciones posibles y memorizadas.

→ Trabajar la escala cromática lenta: afinación y búsqueda de expresividad.

- Escalas diatónicas Mayores y menores: LaM-Fa#m, LabM-Fam, MiM-Do#m.
- Escalas en semicorcheas (M.M=80)
- Arpeggios M, m, 7ª Dominante y 7ª Disminuida.
- Escalas en intervalos (3as y 4as batidas y simples) (M.M=80).
- Ej.picado-agilidad: 5 ejercicios. (M.M= 2 puntos más, velocidad cómoda intérprete)
- Trabajar las escalas diatónicas lentas: afinación y búsqueda de expresividad.
- Registro sobreagudo:
 - Armónicos naturales trabajar serie armónica
 - Serie de Sib hasta el do.
 - Serie de Si hasta el do#.
 - Armónicos artificiales: sol, sol# ¿+?
- El vibrato: estudio técnico y aplicación a los fragmentos musicales propuestos.
- Ferling 60 estudios: estudios lentos (4 siguientes)
 - Aplicar el análisis.
- Decouais 35 études: estudios 9 a 12.
 - Aplicar el análisis.
- 2 estudios (1 elección alumno, 1 elección profesor):
 - Realizar el cuadro de contextualización estudios.
- Una obra de la lista propuesta a determinar por el profesor. [SEP]

→ Realizar el cuadro de contextualización obra con la correspondiente iniciación a la creación del archivo: informático y físico.

→ Realizar el cuadro de contextualización artística (artes plásticas y escénicas)

♪ Elegir 1 arte el profesor y 1 arte el alumno.

- Practicar la improvisación y la creatividad: relación “música-artes-emociones”.

Improvisación a capella y melódicas: “clásicas” o jazzísticas, contemporáneas (efectos) o ambas, con base midi personalizada o bases de Youtube.

→ De forma individual.

→ De forma colectiva: mini audiciones en clase “música-artes-emociones”

- práctica del Soundpainting.

CONTENIDO MÍNIMOS
<ul style="list-style-type: none">- Parte práctica, escalas, afinación, vibrato y estudios (todo)<ul style="list-style-type: none">- <u>Excepción</u>: registro sobreagudo (armónicos naturales y artificiales)- Cuadro contextualización-estudios (1 estudio)- Cuadro contextualización-obra (archivo): todo.- Cuadro contextualización artística (1 arte). Creatividad e improvisación.

***NOTA:** Además de completar los contenidos “mínimos” exigidos anteriormente, cada alumno tendrá la obligación de participar en las audiciones organizadas por el profesor de la asignatura.*

2.4- UNIDADES DIDÁCTICAS.

La secuenciación de los contenidos de una programación didáctica es completamente necesaria. Una de las formas para llevarla a cabo es a través de Unidades Didácticas; y así se ha procedido en la presente programación.

De todos los contenidos expuestos anteriormente, voy a ampliar y detallar las Unidades Didácticas que se desarrollarán durante este curso, cada una con su propia tabla relacionada con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la presente programación. Además se matizan ciertas actividades, la temporalización y la secuenciación de cada UD.

UNIDAD DIDÁCTICA 1: Reciclaje y puesta en marcha.

OBJETIVOS (págs. 12-13)	1	2	3	4	5	6	9	10	11	12
CONTENIDOS (pág. 15)	1	2			3	6	7	8	9	
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> -Importancia de la relajación y la respiración. - Notas largas y filadas: diferentes matices. - Escalas cromáticas y diatónicas. - La afinación: unísono, 5as y 8as con teclado y/o afinador. También auditivamente. - Bases de un estudio progresivo y con autonomía: técnicas de estudio. - Práctica de la 1ª vista y su correspondiente análisis básico. (ver ANEXO) - Estudio y/u obra que haya trabajado en verano. - Conversación profe-alumno para especificar de dónde partimos. 									

TEMPORALIZACIÓN	2 sesiones iniciales, aunque depende de la autonomía del alumno.										
SECUENCIACIÓN	1ª sesión: interpretación de un ejercicio de sonoridad, otro técnico, melódico y algún fragmento de una obra que haya trabajado en vacaciones. (punto de partida) 2ª sesión: Interpretación más exhaustiva de lo anterior.										
CRITERIOS EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	6	9	10	11	12	

UNIDAD DIDÁCTICA 2: Conciencia cuerpo-mente. Respiración. Ejercicios relajación.

OBJETIVOS (págs.12-13)	1	10
CONTENIDOS (pág.15)	1	7
ACTIVIDADES	<p>-Búsqueda y aportación de información sobre las técnicas propuestas, tanto de relajación como de respiración.</p> <p>- Explicación y aplicación tablas correspondientes de ejercicios concienciación corporal.</p> <p>- Ejercicios de respiración y relajación en clase.</p>	
TEMPORALIZACIÓN	Todo el curso (5´ iniciales)	
SECUENCIACIÓN	<p>1ª y 2ª sesión para recabar información.</p> <p>El resto de sesiones se tendrán en cuenta las necesidades del alumno para practicar los ejercicios correspondientes.</p> <p>Ejercicios de respiración se trabajarán en <u>todas las clases</u>.</p>	
CRITERIOS EVALUACIÓN	1	10

UNIDAD DIDÁCTICA 3: La producción del sonido: Respiración, embocadura, emisión, articulación y calidad de sonido.

OBJET. (págs.12-13)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	15	16	17	18
CONTEN. (págs.15-16)	1	2			3	4	5	6	7	8	9	12,13,14	15	16	17	
ACTIVID.	<p>-Ejercicios de respiración y relajación.</p> <p>- Notas largas y filadas en diferentes matices para controlar respiración, embocadura y calidad de sonido.</p> <p>- Técnica (escalas cromática y diatónicas) para trabajar y afianzar todos los conceptos con metrónomo y lentas (expresividad y afinación).</p> <p>- El vibrato y los armónicos naturales y artificiales.</p> <p>- La afinación: unísono, 5as y 8as con teclado y/o afinador. También auditivamente.</p> <p>- Bases de un estudio progresivo y con autonomía. Técnicas de estudio.</p> <p>- 1ª vista y su correspondiente análisis básico.</p> <p>- La memoria, la creatividad y la improvisación teniendo en cuenta estos conceptos.</p> <p>- Autocrítica constructiva positiva en todas las sesiones.</p> <p>- Estudios y obras, con o sin pianista para desarrollar estos conceptos.</p>															
TEMPOR.	Todo el curso.															
SECUENC.	<p>2 primeras sesiones a modo de reciclaje y puesta en marcha.</p> <p>El resto de sesiones se trabajarán estos conceptos continua y progresivamente.</p>															
CRIT.EV.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	15	16	17	18

UNIDAD DIDÁCTICA 4: Los cromatismos.

OBJETIVOS (págs. 12-13)	1	2	3	4	5	6	9	10	16	17
CONTENIDOS (págs. 15-16)	1	2				3	4	7	15	16
ACTIVIDADES	<p>-Ejercicios de respiración y relajación.</p> <p>- Afianzamiento progresivo de la respiración, embocadura, emisión, articulación y calidad de sonido por medio de los cromatismos.</p> <p>- Escala cromática en semicorcheas de memoria (velocidad: 60-80)</p> <p>- Diferentes articulaciones posibles (lig,pic,2lig2pic, etc.)</p> <p>- Diferentes matices: f, mf, p.</p> <p>- Escala cromática lenta en búsqueda de expresividad, afianzamiento de la afinación y la digitación.</p> <p>- Bases de un estudio progresivo y con autonomía. Técnicas de estudio.</p> <p>- Autocrítica constructiva positiva en todas las sesiones.</p>									
TEMPORALIZACIÓN	Todo el curso (5´-10´ cada clase). Adaptaciones.									
SECUENCIACIÓN	<p>1er trimestre: velocidad: 60-66</p> <p>2º trimestre: velocidad: 66-72</p> <p>3er trimestre: velocidad: 72-80</p>									
CRIT. EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	6	9	10	16	17

UNIDAD DIDÁCTICA 5: Las tonalidades.

OBJETIVOS (págs. 12-13)	1	2	3	4	5	6	9	10	16	17
CONTENIDOS (págs. 15-16)	1	2			3	6	7	15	16	
ACTIVIDADES	<p>-Ejercicios de respiración y relajación.</p> <p>- Afianzamiento progresivo de la respiración, embocadura, emisión, articulación y calidad de sonido por medio de las escalas diatónicas.</p> <p>- Escalas diatónicas, simple y desarrollada, en semicorcheas de memoria (velocidad: 60-80)</p> <p>- Articulaciones: ligada, picada (todas aquellas necesarias para trabajar estudio y/u obra)</p> <p>- Diferentes matices: f, mf, p.</p> <p>- Escalas diatónicas lentas, simple y desarrollada, en búsqueda de expresividad, afianzamiento de la afinación y la digitación.</p> <p>-Ejercicios de picado progresivos.</p> <p>- Bases de un estudio progresivo y con autonomía: técnicas de estudio.</p> <p>- Autocrítica constructiva positiva en todas las sesiones.</p>									
TEMPORALIZACIÓN	Todo el curso (5'-10' cada clase). Adaptaciones.									
SECUENCIACIÓN	<p>1er trimestre: velocidad 60-66</p> <p>2º trimestre: velocidad 66-72</p> <p>3er trimestre: velocidad 72-80</p>									
CRIT. EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	6	9	10	16	17

UNIDAD DIDÁCTICA 6: El vibrato.

OBJETIVOS (págs.. 12-13)	1	2	3	4	5	7	9	10	17	18
CONTENIDOS (págs.. 15-16)	1	2				4	6	7	16	17
ACTIVIDADES	<p>-Ejercicios de respiración y relajación.</p> <p>- Afianzamiento progresivo de la respiración, embocadura, emisión, articulación y calidad de sonido por medio de la práctica del vibrato.</p> <p>- Búsqueda de información sobre el vibrato.</p> <p>- Notas largas con metrónomo: 50-60. 1,2,3,4~ (ir adaptando el ejercicio en función de las necesidades del alumno)</p> <p>- Escalas diatónicas en blancas con metrónomo: 50-60. 4~</p> <p>- Afianzamiento de la afinación.</p> <p>- Bases de un estudio progresivo y con autonomía. Técnicas de estudio.</p> <p>- Autocrítica constructiva positiva en todas las sesiones.</p> <p>- Indicación e interpretación (con cierto dominio) en estudios de las notas a realizar con vibrato: ~</p> <p>- Indicación e interpretación (con cierto dominio) en las obras de las notas a realizar con vibrato: ~</p>									
TEMPORALIZACIÓN	Todo el curso (5'). Adaptaciones.									
SECUENCIACIÓN	<p>2-4 primeras sesiones: punto de partida y búsqueda de información.</p> <p>En todas las sesiones se trabajarán los ejercicios técnicos. Aplicación a estudios y obras a partir de la 3ª ó 4ª sesión.</p>									
CRIT. EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	7	9	10	17	18

UNIDAD DIDÁCTICA 7: Los armónicos naturales y artificiales.

OBJETIVOS (págs. 12-13)	1	2	3	4	5	8	9	10	17
CONTENIDOS (págs. 15-16)	1	2			5	6	7	16	
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> -Ejercicios de respiración y relajación. - Afianzamiento progresivo de la respiración, embocadura, emisión, articulación y calidad de sonido por medio de la práctica de los armónicos naturales y artificiales. - Búsqueda de información sobre la serie armónica. - Búsqueda de información sobre los armónicos artificiales. - Tablas armónicos naturales proporcionados por el profesor. - Tabla digitaciones armónicos artificiales. - Armónicos artificiales (sol, sol#) junto a las notas largas. - Ejercicios armónicos naturales serie sib y si con ejemplos proporcionados por el profesor. - Afianzamiento de la afinación en el registro sobreagudo: sol y sol#. - Autocrítica constructiva positiva en todas las sesiones. 								
TEMPORALIZACIÓN	Todo el curso (5'). Adaptaciones.								
SECUENCIACIÓN	<p>2-4 primeras sesiones: punto de partida y búsqueda de información.</p> <p>En las sesiones que se trabaje este concepto compensar con ejercicios de serie armónica y armónicos artificiales durante todas las sesiones para motivar al alumno.</p>								
CRIT. EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	8	9	10	17

UNIDAD DIDÁCTICA 8: La afinación.

OBJETIVOS (págs. 12-13)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	17	18
CONTENIDOS (págs. 15-16)	1	2			3	4	5	6	7	8	16	17	
ACTIVIDADES	<p>Ejercicios de relajación y respiración.</p> <p>Afianzamiento progresivo de la respiración, embocadura, emisión, articulación y calidad de sonido por medio de la práctica de la afinación.</p> <p>Notas largas y filadas con afinador.</p> <p>Práctica del vibrato con afinador.</p> <p>Práctica armónicos artificiales: sol, sol# ¿+? con afinador.</p> <p>Escalas cromática y diatónica (a elegir por el alumno) lentas para trabajar afinación y expresividad.</p> <p>La afinación: unísono, 5as y 8as con teclado y/o afinador. También auditivamente.</p> <p>Bases de un estudio progresivo y con autonomía. Técnicas de estudio.</p> <p>Práctica de la 1ª vista y su correspondiente análisis básico controlando la afinación.</p> <p>Autocrítica constructiva positiva en todas las sesiones.</p> <p>Interpretación en clase y en público de estudios y obras con cierto dominio de la afinación.</p>												
TEMPORALIZAC.	Todo el curso.												
SECUENCIACIÓN	Todas las sesiones 10´ para trabajar este concepto. Organizar los ejercicios en función de las necesidades del alumno.												
CRIT. EVALUAC.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	17	18

UNIDAD DIDÁCTICA 9: La primera vista.

OBJETIVOS (págs. 12-13)	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12	17
CONTENIDOS (págs. 15-16)	1	2			3	4	6	7	8	9	16	
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> -Ejercicios de relajación y respiración. - Afianzamiento progresivo de la respiración, embocadura, emisión, articulación y calidad de sonido por medio de la práctica de la 1ª vista. - Aplicación en las 1ª vistas creadas por el profesor de pasajes cromáticos y diatónicos diferentes. - Consolidación de la afinación de forma progresiva. - Bases de un estudio progresivo y con autonomía: técnicas de estudio. - Práctica de la 1ª vista y su correspondiente análisis básico. - Autocrítica constructiva positiva en todas las sesiones. 											
TEMPORALIZACIÓN	Todo el curso.Adaptaciones.											
SECUENCIACIÓN	2 sesiones al mes para trabajar este concepto. Total: 6 sesiones al trimestre.											
CRIT.EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12	17

UNIDAD DIDÁCTICA 10: Contextualización estudios.

OBJETIVOS (pág. 13)	10	12	13	14	16	17	18
CONTENIDOS (págs. 15-16)	7	9	10	11	15	16	17
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> -Bases de un estudio progresivo y con autonomía: técnicas de estudio. - Práctica de un análisis básico aplicado a los estudios. 						

	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualización de 2 estudios al trimestre (1 elegido por el alumno y 1 por el profesor) para conseguir una formación holística a nivel teórico y auditivo. - Realización en clase del cuadro de contextualización. - En casa solo realizar el apartado auditivo: escuchar un audio a la semana en relación con el estudio y asistencia a liveconcerts. - Creación progresiva de un archivo informático (usb o memoria externa) y físico (original y copia o 2 copias) con su correspondientes audios y vídeos (clase, casa, audición) - Práctica de la memoria de forma progresiva. Búsqueda de información. - Autocrítica constructiva positiva en todas las sesiones. - Interpretación en clase y en público del estudio a interpretar afianzando conceptos técnicos e interpretativos. 						
TEMPORALIZACIÓN	Todo el curso. 2 sesiones al mes.						
SECUENCIACIÓN	6 sesiones en total (aprox.) al trimestre: 2 sesiones por cada estudio de forma completa.						
CRIT.EVALUACIÓN	10	12	13	14	16	17	18

UNIDAD DIDÁCTICA 11: Contextualización obra (archivo)

OBJETIVOS (págs. 13)	10	12	13	14	15	16	17	18
CONTENIDOS (págs. 15-16)	7	9	10	11	12	15	16	17
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> -Bases de un estudio progresivo y con autonomía: técnicas de estudio. - Práctica de un análisis básico aplicado a la obra. - Contextualización de una obra al trimestre para conseguir una formación holística a nivel teórico y auditivo. - Realización en clase del cuadro de contextualización. - En casa solo realizar el apartado auditivo: escuchar un audio a la semana en relación con la obra y asistencia a 							

	<p>conciertos y/o audiciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creación progresiva de un archivo informático (usb o memoria externa) y físico (original y copia o 2 copias) con su correspondientes audios y vídeos (clase, casa, audición) - Cuadro contextualización artística: artes plásticas y escénicas. Elegir 2 artes (1 el profesor y otro el alumno) en relación con la obra: emociones y sentimientos. - Práctica de la improvisación a capella. - Práctica de la improvisación genérica: melódica (“clásica” y jazzística), contemporánea (efectos) o ambas por medio de bases en Sibelius, Musescore-midi, etc También en conjunto. - Práctica de la memoria de forma progresiva. Búsqueda de información. - Autocrítica constructiva positiva en todas las sesiones. - Interpretación en clase y en público de la obra a interpretar afianzando conceptos técnicos e interpretativos. 							
TEMPORALIZACIÓN	Todo el curso. 2 sesiones al mes							
SECUENCIACIÓN	<p>6 sesiones en total (aprox.) al trimestre:</p> <p>Cuadros contextualización: 2 sesiones al mes.</p> <p>Improvisación: 2 sesiones al mes (1 individual, 1 colectiva)</p>							
CRIT.EVALUACIÓN	10	12	13	14	15	16	17	18

UNIDAD DIDÁCTICA 12: Contextualización artística.

OBJETIVOS (págs. 13)	10	15	16	17	18
CONTENIDOS (págs. 15-16)	7	12,13,14	15	16	17
ACTIVIDADES	<p>-Bases de un estudio progresivo y con autonomía. Técnicas de estudio.</p> <p>- Cuadro contextualización artística: artes plásticas y escénicas. Elegir 2 artes (1 el profesor y otro el alumno) en relación con la obra: emociones y sentimientos.</p>				

	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica de la improvisación a capella. - Práctica de la improvisación genérica: melódica (“clásica” y jazzística), contemporánea (efectos) o ambas por medio de bases en Sibelius, Musescore-midi, Youtube, etc. También en conjunto. - Práctica de la memoria de forma progresiva. Búsqueda de información. - Autocrítica constructiva positiva en todas las sesiones. - Interpretación en clase y en público de las improvisaciones afianzando conceptos técnicos e interpretativos. 				
TEMPORALIZACIÓN	Todo el curso. 2 sesiones al mes				
SECUENCIACIÓN	6 sesiones en total (aprox.) al trimestre: Cuadros contextualización: 2 sesiones al mes. Improvisación: 2 sesiones al mes (1 individual, 1 colectiva)				
CRITERIOS EVALUACIÓN (págs. 43,44,46)	10	15	16	17	18

UNIDAD DIDÁCTICA 13: Improvisación y creatividad. Música-artes-emociones.

“Soundpainting”: efectos contemporáneos

OBJETIVOS (págs.12-13)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	14	15	16	17	18
CONTENIDOS (págs.15-16)	1	2			3	4	5	6	11	12,13,14	15	16	17	
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> -Ejercicios de relajación y respiración. - Afianzamiento progresivo de la respiración, embocadura, emisión, articulación y calidad de sonido por medio de la práctica de la afinación. - Ejercicios técnicos: notas largas, filadas, cromatismos, escalas diatónicas, vibrato, armónicos, afinación, para crear una buena base para improvisar. - Cuadro contextualización artística: artes plásticas y escénicas. 													

	<p>Elegir 2 artes (1 el profesor y otro el alumno) en relación con la obra: emociones y sentimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica de la improvisación a capella. - Práctica de la improvisación genérica: melódica (“clásica” y jazzística), contemporánea (efectos) o ambas por medio de bases en Sibelius, Musescore-midi, Youtube, etc. - Implícita la memoria de ciertos conceptos para la improvisación. - Autocrítica constructiva positiva en todas las sesiones. - Interpretación en clase y en público de estudios y obras con cierto dominio de todos los conceptos e improvisación y creatividad por medio de música-artes-emociones. 																	
TEMPORALIZAC.	Todo el curso. 2 sesiones al mes																	
SECUENCIACIÓN	<p>6 sesiones en total (aprox.) al trimestre:</p> <p>Cuadros contextualización: 2 sesiones al mes.</p> <p>Improvisación: 2 sesiones al mes (1 individual, 1 colectiva)</p>																	
CRIT.EVALUAC.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	14	15	16	17	18				

UNIDAD DIDÁCTICA 14: Obra: Aria.

OBJET. (págs.12-13)	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
CONTEN. (págs.15-16)	1	2			3	4	6	7	8	9	10	11	12,13,14		15	16	17	
ACTIVID.	<p>-Ejercicios de relajación y respiración.</p> <p>- Afianzamiento progresivo de la respiración, embocadura, emisión, articulación y calidad de sonido por medio de la práctica de la afinación. (ver ANEXO)</p> <p>- Ejercicios técnicos: notas largas, filadas, cromatismos, escalas diatónicas, vibrato, armónicos, afinación, para crear una buena base para interpretar la obra.</p> <p>- Realización en clase del cuadro de contextualización.</p> <p>-Creación progresiva de un archivo informático (usb o memoria externa) y físico (original y copia o 2 copias) con su correspondientes audios y vídeos</p>																	

	<p>(clase, casa, audición)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuadro contextualización artística: artes plásticas y escénicas. Elegir 2 artes (1 el profesor y otro el alumno) en relación con la obra: emociones y sentimientos. - Práctica de la improvisación a capella. - Práctica de la improvisación genérica: melódica (“clásica” y jazzística), contemporánea (efectos) o ambas por medio de bases en Sibelius, Musescore-midi, Youtube, etc. - Práctica de la memoria de forma progresiva. Búsqueda de información. - Autocrítica constructiva positiva en todas las sesiones. - Interpretación en clase y en público de la obra a interpretar afianzando conceptos técnicos e interpretativos. - Interpretación en clase y en público de la improvisación y creatividad en relación con los sentimientos y emociones de la obra por medio de música- artes-emociones. 																	
TEMPOR.	Un trimestre (10´-15´ últimos de la clase)																	
SECUENC.	10 sesiones en total (aprox.): 1 trimestre.																	
CRIT.EV.	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	

3. EVALUACIÓN

La evaluación en las Enseñanzas Profesionales de música se rige por los siguientes puntos desarrollados a partir de la información relativa al artículo 11 del Real Decreto 1577/2006:

1. La evaluación de las Enseñanzas Profesionales de música se realizará teniendo en cuenta los objetivos educativos, así como los contenidos y criterios de evaluación de cada una de las asignaturas del currículo.
2. La evaluación del aprendizaje del alumnado se realizará de forma continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas asignaturas del currículo.
3. Será realizada por el equipo de profesores del alumno coordinados por el profesor tutor, actuando dichos profesores de manera integrada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes de dicho proceso.
4. Los profesores, evaluarán tanto el aprendizaje de los alumnos como los procesos de enseñanza, así como su propia práctica docente.
5. Al inicio del curso los centros harán públicos los criterios de evaluación y los objetivos que deberán ser superados por los alumnos en cada asignatura. Deberán estar contemplados en las correspondientes programaciones didácticas.
6. La evaluación y calificación final de los alumnos se realizará en el mes de junio.

Las calificaciones de cada una de las asignaturas se consignarán en los documentos de evaluación que corresponda conforme a las normas que dicte la Consejería competente en materia de educación. La calificación se expresará en términos numéricos utilizando la escala de 1 a 10 sin decimales, considerándose positivas las calificaciones iguales o superiores a 5 y negativas las inferiores a 5.

7. Los centros organizarán en el mes de septiembre las oportunas pruebas extraordinarias con el fin de facilitar a los alumnos la recuperación de las asignaturas con evaluación negativa.
8. La evaluación final así como la prueba extraordinaria en cada uno de los seis cursos que componen las Enseñanzas Profesionales de la asignatura de la especialidad instrumental o vocal podrá ser realizada por un tribunal nombrado a tal efecto por el Director del centro, en los centros que lo soliciten. Corresponde a la Consejería competente en materia de educación autorizar dicha prueba, a solicitud de Director del centro, previo informe de la Dirección Provincial de Educación.

3.1- CRITERIOS DE EVALUACIÓN PRIMER CURSO ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE SAXOFÓN.

La finalidad prioritaria del proceso de evaluación del alumno es la consecución de los objetivos didácticos anteriormente mencionados, permitiendo conocer el proceso de aprendizaje de cada alumno respecto de las capacidades a desarrollar.

También se valorará positivamente la asistencia a los conciertos, audiciones y actividades programadas por el Centro, siendo de especial importancia la asistencia a aquellos que, dado su carácter didáctico y formativo, sean estipulados por el profesor.

La información obtenida, además de servir como referencia para la evaluación del alumno, se utilizará, sobre todo, para orientar la ayuda pedagógica que éste precise.

Los Criterios de Evaluación en las Enseñanzas Profesionales y relacionados con las correspondientes competencias básicas, se concretan de la siguiente forma:

1. <i>Consolidar y desarrollar la importancia de la relación cuerpo-mente y respiración.</i>	
c.4	c.6
<p>Con este criterio se pretende evaluar el dominio de la coordinación motriz, de la respiración y del equilibrio entre los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental y el grado de relajación necesaria para evitar tensiones que conduzcan a una pérdida de control de la ejecución.</p> <p><input type="checkbox"/> 1.a) En cuanto a la relación cuerpo-mente:</p> <p>El alumno practica asiduamente los ejercicios de estiramientos y relajación relacionados en las tablas aportadas: Técnica Alexander, la relajación de Jacobson y la relajación progresiva de Joseph Wolpe. (Anexo)</p> <p>Tabla ejercicios trabajo DEA.</p> <p><input type="checkbox"/> 1.b) En cuanto a la respiración:</p> <p><i>b-1. Desarrollo de la capacidad pulmonar:</i></p> <p>El alumno realiza una inspiración pulmonar plena empezando por la zona abdominal hasta llenar al máximo los pulmones. Seguidamente toca una escala a una velocidad determinada, repitiéndola hasta donde le permita su capacidad. Mediante este ejercicio conseguimos que el alumno desarrolle su capacidad pulmonar y observe su evolución al ir consiguiendo poco a poco tocar la escala con mas repeticiones.</p> <p><i>b-2. Desarrollo de la presión abdominal:</i></p> <p>El alumno toca una serie de notas, alternándolas con silencio (p. Ej. Blanca – silencio blanca – Blanca, etc.), cuidando que la presión se mantenga constante tanto durante el sonido como en el silencio. Con este ejercicio conseguimos que la presión abdominal se mantenga constante y se transforme en un elemento natural e intrínseco de la interpretación con el saxofón.</p> <p><i>b.3-Desarrollo de la presión abdominal en cuanto a resistencia, constancia y control:</i></p> <p>El alumno toca una escala en toda la extensión del instrumento con figuras de blanca incluyendo una respiración cada cuatro figuras. Debemos observar que el sonido sea homogéneo en todos los registros y sobretodo durante el desarrollo de cada secuencia, sin caídas de intensidad que denotan relajación en la zona abdominal. La respiración deberá efectuarse exactamente en el sitio convenido, con lo que conseguimos que el alumno gane en control al aprender a respirar en el lugar prefijado, y no donde se lo</p>	

impone su necesidad física, lo que puede llevar a cansancio y tensión innecesarios.

b.4- Autonomía en la ubicación de las inspiraciones:

Se trata de que el alumno vaya tomando decisiones en cuanto al momento idóneo para efectuar cada una de las inspiraciones en la ejecución de cualquier pieza. Para ello el profesor lo orienta previamente fomentando el respeto al fraseo y al ritmo, aprendiendo a encontrar el momento más adecuado para que la música fluya de la manera más natural posible y teniendo siempre en cuenta la capacidad pulmonar del alumno.

2. Consolidar la embocadura.

3. Practicar los distintos tipos de emisión y articulación.

4. Perfeccionar la calidad del sonido en los distintos registros del saxofón.

5. Demostrar la sensibilidad auditiva necesaria para perfeccionar gradualmente la calidad sonora, mediante el control y desarrollo de los diferentes parámetros del sonido: timbre, proyección, duración, homogeneidad, gamas de intensidades, etc.

6. Desarrollar la técnica: cromatismos y tonalidades en velocidad y precisión con la aplicación de una amplia gama de articulaciones.

c.1	c.2	c.3	c.4	c.6
-----	-----	-----	-----	-----

Con estos criterios se valora la importancia de que el alumno consiga y sea consciente de tener una embocadura, emisión y articulación, calidad del sonido y sensibilidad auditiva correctas para la realización de todos los aspectos técnicos derivados en ejercicios de:

- Notas largas y sonidos filados en diferentes matices (f,mf,p).
- Cromatismos y tonalidades diatónicas a la velocidad correspondiente al curso aplicando los distintos tipos de emisión y articulación; y lentas para trabajar afinación y expresividad.
- Tener en cuenta la búsqueda de la calidad del sonido en todo el registro del saxofón.
- Importante: se utilizará el afinador y el metrónomo.
 - Discriminación sonora de los distintos tipos de ataque e intensidades posibles en el saxofón mediante ejercicios técnicos y juegos lúdicos: adivinar qué articulación se interpreta, realizar la articulación escrita en la pizarra, etc.
 - Cambiar el timbre sonoro dependiendo de las exigencias de cada estudio, pieza e incluso por medio de juegos lúdicos: hacer el matiz totalmente opuesto al escrito, imitar el timbre sonoro, etc.

7. Conocer el vibrato, su técnica y su práctica.				
c.1	c.2	c.3	c.4	c.6
<p>Mediante este criterio se tratade evaluar al alumno en su progreso de aplicación de este recurso expresivo en todos los aspectos siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de información del vibrato: interiorización. - Ejercicios prácticos y técnicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios en notas velocidad entre 50-60, el alumno realiza ejercicios 1,2,3,4 ~ en todos los registros. Combinar ejercicios según evolución. ▪ Escalas diatónicas en blancas (velocidad=50-60), 4~ <p>Debemos observar que sabe aplicarlo en forma.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar el vibrato en fragmentos musicales propuestos: estudios y obra. 				
8. Conocer y practicar los armónicos naturales y artificiales.				
c.1	c.2	c.3	c.4	c.6
<p>Se pretende evaluar el interés del alumnado hacia la práctica de la obtención de este registro por medio de ejercicios técnicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La práctica de la serie armónica natural de sib y si, hasta poder conseguir la obtención del do y do# respectivamente. - La práctica de los armónicos artificiales: sol, sol#, ¿+? (según la evolución del alumnado) - Aplicación progresiva de este efecto básico de la música contemporánea. 				
9. Controlar la afinación y el uso de las posibilidades sonoras del instrumento según el nivel.				
c.1	c.2	c.3	c.4	c.6
<p>Mediante este criterio se tiene en cuenta el conocimiento de las características y del funcionamiento mecánico del instrumento y la utilización de sus posibilidades para practicar e ir progresando en el afianzamiento de la afinación.</p> <p>9.a) Práctica de la afinación mediante la ayuda de un teclado electrónico y/o del afinador para corregir la altura del sonido de cada uno de los sonidos del saxofón. Trabajo de 8as y 5as.</p> <p>9.b) Aprendizaje progresivo de las posiciones especiales que ayudan a corregir la ^Lafinación. ^{SEP}</p> <p>9.c) Demostración mediante las piezas estudiadas durante el curso de un progresivo control de la afinación.</p> <p>9.d) Cambiar el timbre sonoro dependiendo de las exigencias de cada pieza.</p>				

<i>10. Crear un alumno/a autosuficiente que demuestre autonomía progresivamente mayor para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación por medio de consejos profesor-alumno sobre técnicas de estudio: digitación, articulación, fraseo, respiraciones, etc.</i>				
c.3	c.4		c.6	
<p>Con estos criterios se debe apreciar y tener constancia de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La autonomía del estudiante, su competencia para emprender el estudio individualizado y la resolución de los problemas que se le planteen en el estudio. - La capacidad de interrelacionar los conocimientos técnicos y teóricos necesarios para alcanzar una interpretación adecuada en base a una sensibilidad auditiva que será perfeccionada gradualmente. <p>Esto se fomentará a través de los siguientes ejercicios:</p> <p>a) Aportar unas técnicas de estudio según las necesidades de cada alumno@.</p> <p>b) Asignación de un estudio y una pieza trimestralmente en la que el alumno demuestre sin ayuda del profesor su capacidad de aprendizaje y su independencia a la hora de afrontar la partitura, sin descuidar ninguno de los aspectos incluidos en ésta.</p> <p>c) Utilización de los textos o piezas propuestas en la programación para realizar un estudio exhaustivo de la partitura sin descuidar ninguno de los elementos que la componen, como son la agógica, la dinámica, el estilo, etc. Dichos elementos se pueden analizar por separado para conseguir al final un equilibrio interpretativo. Este trabajo está orientado por el profesor en el aula, pero el alumno debe demostrar progresivamente la suficiente independencia a la hora de afrontar el estudio de la partitura mediante su trabajo diario y su posterior revisión semanal. ^[1]_{SEP}</p>				
<i>11. Practicar la lectura a 1ª vista, con autonomía en progresión.</i>				
c.1	c.2	c.3	c.4	c.6
<p>Mediante este criterio se evalúa el grado de desarrollo en los mecanismos de lectura, su coordinación instrumental y su evolución por medio de las técnicas de estudio correctas. ^[1]_{SEP}</p> <p>Se desarrollará a través del siguiente ejercicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante las clases individuales se le entrega al alumno un fragmento o pieza corta adecuada a su nivel para que sea analizada y vista durante 5 minutos. Posteriormente interpreta la pieza y entre alumno y profesor se comentan los aspectos positivos de la interpretación y lo que se puede mejorar. <p>Importante: nada de negatividad.</p>				
<i>12. Utilizar el análisis como herramienta previa y progresiva en la interpretación: colocación de respiraciones, análisis básico de fraseo, reconocimiento de las notas importantes, etc)</i>				
c.2	c.3	c.5	c.6	

<p>Mediante este criterio se pretende observar la evolución de los conceptos de análisis en clase. Puesta en común continúa entre profesor y alumno teniendo en cuenta todas las herramientas para utilizar y cuál es la intención de la interpretación.</p> <p>Ejercicios para desarrollar este objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audición de piezas relacionadas con el saxofón (estudios u obras) con su correspondiente análisis estético, formal e interpretativo.^[1]_{SÉP} - Comparación de piezas para establecer similitudes o diferencias. 			
<p><i>13. Contextualizar estudios (3 por trimestre), obras (1 por trimestre) y su correspondiente vinculación con las artes para conseguir una formación holística del alumnado que incluye su formación auditiva, sensibilidad musical por medio de diversas versiones de la misma pieza y de todas aquellas que puedan nutrir y/o sustentar la interpretación -misma época o diferentes, mismo autor o diferentes-.</i></p>			
c.3	c.5	c.6	
<p>Se valorará el interés del alumnado por una formación completa, integral y holística:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contextualización estudios (3 por trimestre) Búsqueda de información para influir en su formación: Nombre estudio, compositor, año, clasificación/nivel, nº páginas, duración, tonalidad/tempo, forma, melodía, ritmo y comentario general. Además, se aplica la contextualización auditiva para desarrollar la sensibilidad musical por medio de audios, cd's, links del propio estudio o del contexto histórico musical, además de la asistencia a liveconcerts. - Contextualización obra (1 por trimestre): Búsqueda de información para influir en su formación (un poco más completa que la anterior): Nombre obra, compositor, año, clasificación/nivel, nº páginas, duración, versión, tonalidad/tempo, forma, melodía, textura, armonía, ritmo, comentario general, recepción del alumnado o público, cuestiones a tener en cuenta en el <i>saxofón</i> y cuestiones a tener en cuenta en la <i>conjunción</i>. Además, se aplica la contextualización auditiva para desarrollar la sensibilidad musical por medio de audios, cd's, links de la misma obra o del contexto histórico musical, además de la asistencia a liveconcerts. De esta manera se valora el interés y la predisposición del alumnado por conocer en profundidad los estudios y las obras a interpretar. 			
<p><i>14. Crear un archivo físico e informático de los estudios y obras a trabajar: cuadro contextualización, obra y estudios.</i></p>			
c.3	c.5	c.6	c.7
<p>Se pretende evaluar la creación por parte del alumnado de un archivo tanto de los estudios como de las obras a interpretar, teniendo en cuenta los contenidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - De ambas opciones se contará con el correspondiente archivo en pdf para crear el <u>archivo informático</u> y el propio original y copia (o con 2 copias) para el 			

<p><u>archivo físico.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - En el caso del archivo físico debe haber original y copia o 2 copias: <ol style="list-style-type: none"> 1. Para trabajar todos los detalles. 2. Para archivar y poder disponer del material original nuevo. - Al final del correspondiente estudio en cada trimestre, y por ende, del curso, el alumno dispondrá: <p>→<u>Archivo informático:</u> En su memoria externa o usb de los estudios y las obras correspondientes junto a: <ul style="list-style-type: none"> ☐ Cuadro contextualización estudios. ☐ Cuadro contextualización-obra (archivo). ☐ Cuadro contextualización artística. ● Más el correspondiente material fungible: audio y vídeo. </p> <p>→<u>Archivo físico:</u> En una carpeta se incluirá todo lo anteriormente mencionado, incluidos los cuadros impresos.</p>

15. Desarrollar la creatividad y la improvisación individual y colectivamente por medio de las artes plásticas y/o escénicas. Relación con una improvisación genérica. Aplicación del “Soundpainting”.

c.1	c.2	c.3	c.4	c.5	c.6	c.7
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Se valorará la desenvolvura del alumnado para abordar la improvisación y la creatividad en el instrumento por medio de los sentimientos y emociones originadas en la obra respectiva y desarrolladas por medio de las artes plásticas y /o escénicas seleccionadas.

Ejercicios a desarrollar:

- Búsqueda de 2 artes (plásticas y escénicas) en relación con la fecha de la obra.
- Iniciación a la improvisación y creatividad por medio de las imágenes.

♪ Improvisación a capella

♪ Improvisación con base midi: melódica (“clásica” y jazzística) y contemporánea (efectos) o ambas.

♪ Improvisación colectiva por medio del Soundpainting.

Se valorará la soltura del alumno para innovar y crear en esta vertiente.

16. Adquirir y aplicar, progresivamente, herramientas y competencias para el desarrollo de la memoria: mejor asimilación del aprendizaje.

c.1	c.2	c.3	c.4	c.6
-----	-----	-----	-----	-----

Mediante este criterio se valora el dominio y la comprensión que el alumno posee de las obras, así como la capacidad de concentración sobre el resultado sonoro de las mismas.

16.a) Se practican de memoria ejercicios diarios sobre escalas, para conseguir una técnica más depurada.

16.b) El alumno interpreta de memoria y en clase un estudio por trimestre y una pieza de las propuestas para el curso, evaluándose al final de curso el grado de precisión,

comprensión y madurez alcanzadas.						
Dicho aprendizaje se inicia por fragmentos a partir del inicio del curso.						
La interpretación en público es opcional y se valora positivamente.						
<i>17. Desarrollar en el alumnado la capacidad autocrítica constructiva positiva: valoraciones en clase y por medio de diverso material fungible.</i>						
c.1	c.3	c.4	c.6			
Este criterio evalúa el concepto personal estilístico y la libertad de interpretación dentro del respeto al texto con su correspondiente autocrítica constructiva.						
El alumno debe demostrar progresivamente y siempre apoyado en las orientaciones del profesor una suficiente autonomía en la interpretación. Por lo tanto, en clase se dejará que el alumno interprete piezas o fragmentos sin la intervención previa del tutor. Además se requiere que el alumno explique aspectos variados de la pieza después de su interpretación, para valorar la conexión entre lo que piensa y sabe, y lo que acaba de interpretar. Una vez realizados ambos ejercicios (interpretación y explicación) se establece un debate entre el alumno y el profesor.						
<i>18. Interpretar en clase y en público obras y estudios de diferentes estilos, de dificultad adecuada a este nivel, solo o con el pianista acompañante –u otro acompañamiento– para trabajar el repertorio de este curso.</i>						
c.1	c.2	c.3	c.4	c.5	c.6	c.7
Se trata de evaluar el conocimiento que el alumno posee del repertorio de su instrumento y de sus obras más representativas, así como el grado de sensibilidad e imaginación para aplicar los criterios estéticos correspondientes. ^[L] _[SEP]						
Ensayos con pianista o con bases midi (en horario de clase) de las obras a interpretar. Grabación ensayos y audiciones.						
19.a) A lo largo del curso se interpretan obras de estilos y estéticas variadas. El alumno debe demostrar el grado de asimilación de las características de pieza aplicando la sonoridad, expresividad y el fraseo adecuado. ^[L] _[SEP]						
19.b) Desarrollar la sensibilidad auditiva con el pianista acompañante mediante ensayos en horario de clase. Aportar bases midi para que el alumno trabaje en casa con el acompañamiento.						
19.c) Grabación de sesiones de estudio en casa y de ensayos con el pianista para ir valorando continuamente la progresión.						
19.d) Interpretación en público del repertorio estudiado para desarrollar un dominio de la relajación, la sonoridad, la expresividad y el disfrute en el escenario.						
19.e) Grabación de la audición. Importante para crear una valoración real y poder alcanzar un buen nivel de comunicación.						

Mediante este criterio se pretende evaluar la capacidad de autocontrol y grado de madurez de su personalidad artística.

Las audiciones públicas son el momento de evaluar esta faceta mediante la explicación previa de las pautas de comportamiento y actitud a la hora de salir a un escenario. Después de la actuación el profesor y el alumnado comentan todas las particularidades.

3.2- PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Además de considerar la evaluación instrumental como parte de un proceso formativo y continuo, ésta no puede ser ajena a la naturaleza y finalidad intrínsecas de la interpretación instrumental, canal expresivo mediador entre el compositor (a través de la partitura) y el público.

Por tanto, se tendrá en cuenta tanto la evolución del alumno – a nivel de desarrollo de capacidades - dentro del marco establecido por el mismo proceso de aprendizaje, como la materialización de esos logros al término de cada fase de evaluación, mediante la concreción interpretativa de una programación musical que para ese fin habrá sido determinada.

En cualquier caso, y dado que el proceso de aprendizaje aquí propuesto no excluye del mismo la materia evaluada, será requisito imprescindible para promocionar al curso superior la consecución de los objetivos mínimos de cada trimestre.

En este ámbito, algunos de los instrumentos de evaluación que podrían servir a estos propósitos son:

- La observación directa en clase de los progresos del alumno, el nivel de conocimientos y su aplicación, su participación, creatividad, destreza motriz, sistema de trabajo, capacidad de asimilación, expresividad, influencia del público (audiciones/conciertos), actitud respecto al profesor -respeto, confianza,

familiaridad-, respecto al grupo -silencio, atención, tolerancia-, respecto a sí mismo -interés, disfrute, motivación-.

- Cuaderno de clase (del alumno). En él el alumno recogerá el trabajo individual por escrito -técnica de estudio (sistema, horario, dificultades,...), dudas, ideas, composiciones, trabajos monográficos, impresiones relacionadas con el aprendizaje o la interpretación. A partir del cuaderno se pueden observar procedimientos, adquisición de conceptos y actitudes (a criterio del profesor).
- La autoevaluación. La participación de los alumnos en la evaluación, tanto en el de su propio proceso de aprendizaje, como en la del funcionamiento de la unidad, permite un clima de mayor colaboración y fluidez en las relaciones en la aula, facilitando el proceso de enseñanza/aprendizaje y favoreciendo la capacidad de crítica hacia su propio trabajo y hacia el de los demás.
- La coevaluación: la participación de los alumnos en la valoración del nivel de sus compañeros de forma constructiva tras su apreciación en las actuaciones públicas. Es importante que todos estén implícitos en este proceso para fomentar el compañerismo.
- La evaluación al profesor: otro de los elementos importante a valorar puesto que formamos parte directa de su formación y por tanto, ellos, como alumnos y personas, deben tener la confianza suficiente para valorar nuestra enseñanza.

3.3- TEMPORALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Según el momento en el que se realiza hablamos de tres tipos de evaluaciones:

1. Evaluación inicial: Permite conocer la situación de partida en función de los objetivos y establecer las actividades para cada alumno/a. Debemos conocer su nivel de

desarrollo y los conocimientos específicos que han adquirido con anterioridad. Se utiliza al principio del aprendizaje.

2. Evaluación formativa: Es la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Evaluación final: Es la última fase de la evaluación y se determina si el alumno/a alcanza o no los objetivos propuestos, comparando el inicio con el resultado final del aprendizaje que han experimentado.

3.4- MATERIAL DE EVALUACIÓN.

El material de evaluación de la asignatura consistirá en:

- Ficha de clase: está diseñada de tal forma que el profesor puede, de una forma rápida y precisa, anotar en ella la evolución del alumno en cada una de las áreas del aprendizaje y poder relacionar esta información con anotaciones anteriores, lo que permitirá observar el ritmo, la calidad y la profundidad del aprendizaje del alumno.

- Informe Trimestral: documento en el que se explicita, de la forma más exhaustiva posible, el proceso de aprendizaje de cada alumno. Básicamente consta de dos columnas de información. En la derecha constan los contenidos mínimos trimestrales que constan en esta programación y en la izquierda los contenidos que ha trabajado el alumno hasta la fecha de la evaluación. De esta forma el alumno, padre, madre o tutor pueden ver claramente el progreso y contenidos alcanzados. Esta ficha deberá ser firmada por el padre/madre o tutor del alumno, si éste no fuese mayor de edad.

*(Se adjunta el modelo utilizado en los anexos)

3.5- CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.

La calificación es consecuencia de la evaluación. Por tanto, para poder emitir una calificación numérica, es necesario establecer una correspondencia entre ambas: evaluación-calificación.

Planteamos la franja de calificaciones entre **5** y **10**, considerando que la no consecución del valor mínimo, implica una calificación negativa que se estimaría entre **1** y **4**.

El cuadro base para las calificaciones es el siguiente:

Calificación	Grado cumplimiento del objetivo
1-4	No ha cumplido el objetivo
5-6	Ha cumplido el objetivo sin demostrar excesiva solvencia.
7-8	Ha cumplido el objetivo con solvencia
9-10	Ha cumplido el objetivo con solvencia, demostrando un grado de desarrollo y autonomía mayor que la media.

Y a continuación se desarrollan estos criterios de evaluación en relación con los aspectos globales de la evaluación:

Calificación	<i>Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental.</i>
5-6	Controla la respiración y tiene una correcta posición corporal que no altera significativamente durante la ejecución.
7-8	Mantiene la respiración y la fluidez del movimiento tanto en pasajes sencillos como de mayor dificultad
9-10	Domina la respiración y adapta los movimientos y esfuerzos musculares en la resolución de la digitación y modificaciones dinámicas.
<i>Calificación</i>	<i>Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar os aspectos técnicos de los expresivos-musicales.</i>
5-6	Hay correspondencia entre los gestos preparatorios y las

	condiciones finales.
7-8	Ofrece un equilibrio entre las intenciones expresivas y la realización técnica.
9-10	Aplica por iniciativa propia los recursos aprendidos en diferentes estudios y obras.
Calificación	<i>Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de posibilidades sonoras del instrumento.</i>
5-6	Resuelve proporcionalmente las dinámicas en las distintas secciones de la obra.
7-8	Adapta el conocimiento de las características y el funcionamiento mecánico del instrumento y la utilización de sus posibilidades.
9-10	Obtiene un buen control de la emisión, diferenciando los distintos planos sonoros, controlando la afinación y buscando la belleza del sonido.
Calificación	<i>Contextualizar e interpretar estudios y obras de diferentes estilos y épocas</i>
5-6	Contextualiza e interpreta el repertorio del nivel correspondiente, formado por estudios y obras de diferentes estilos.
7-8	Contextualiza y además es capaz de evidenciar las características desde el punto de vista estético.
9-10	Contextualiza e interpreta un repertorio de dificultad superior al previsto y lo hace demostrando una buena capacidad comunicativa.
Calificación	<i>Interpretar de memoria estudios y obras del repertorio de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. Improvisar relacionando música-artes.</i>
5-6	Es capaz de interpretar de memoria al menos un tercio de los estudios y obras estudiadas. Improvisa con cierta soltura.
7-8	Aplica durante la interpretación de memoria los criterios del estilo aprendidos. Improvisa con soltura.
9-10	Además es capaz de modificar su interpretación durante la clase a partir de las obras memorizadas y de retomar la obra desde puntos distintos al principio sin necesidad de consultar la partitura. Improvisa con mucha soltura.
Calificación	<i>Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical.</i>
5-6	Comprende todas las indicaciones complementarias de la partitura.

7-8	Se muestra sensible a la realización de estas indicaciones, especialmente en las gradaciones progresivas, tanto dinámicas como agógicas.
9-10	Durante la clase hace propuestas surgidas de su propia iniciativa, apoyadas en sus conocimientos y experiencias anteriores.
Calificación	<i>Mostrar autonomía progresivamente mayor en resolución de problemas técnicos e interpretativos.</i>
5-6	Es capaz de poner digitaciones con sentido a una partitura.
7-8	Muestra iniciativas en la interpretación de un estudio u obra siendo a la vez respetuoso/a con las indicaciones de la partitura
9-10	Es capaz de explicar sus criterios para la resolución de los diferentes problemas técnicos e interpretativos.
Calificación	<i>Presentar en público un programa, incluida la improvisación, adecuado a su nivel, demostrando capacidad comunicativa y calidad artística.</i>
5-6	Demuestra una actitud positiva a la hora de presentar en público el repertorio y la improvisación.
7-8	Comprende musicalmente lo que toca y no se dedica a repetir de memoria acciones aprendidas mecánicamente.
9-10	Interpreta el programa y la improvisación demostrando una intención expresiva durante la ejecución a la vez que mantiene la concentración.

3.6- RECUPERACIÓN DE PENDIENTES.

En el caso de que el alumno deba recuperar la asignatura de saxofón en septiembre, por estar pendiente de evaluación positiva, se deberá realizar un diagnóstico de los objetivos que no haya alcanzado a partir de las fichas de seguimiento personal y diferentes pruebas examinatorias realizadas durante el curso con su correspondiente plan personalizado de estudio para el verano, con la intención de que pueda recuperar la asignatura.

Para aquellos alumnos que tengan un curso pendiente y se encuentren matriculados en el curso inmediatamente superior, se realizará una evaluación inicial para comprobar el

nivel concreto del alumno y organizar los objetivos y contenidos adaptados al mismo realizando un examen a final del cada trimestre englobando todos los objetivos y contenidos del curso pendiente. Una vez superados dichos objetivo y contenidos, se daría por superado el curso pendiente y a partir de ese momento se impartiría la programación del curso superior.

3.7- AUTOEVALUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN.

Llega el momento de comprobar la efectividad del sistema, sometiendo a evaluación todos los aspectos que intervienen en el mismo. La evaluación del alumnado es la más importante pero también es importante la información que irá recogiendo a lo largo del curso el profesorado y que habrá que contrastar n la correspondiente reunión de departamento

Esta evaluación se realizará a partir de la observación de su utilización por parte del alumnado y del profesorado mediante la recogida de información de diversos tipos:

- Informes: evaluación del progreso experimentado por el alumnado en función de los objetivos previstos.
- Observación e información del profesorado: características de los materiales y recursos didácticos utilizados (idoneidad del repertorio, ejercicios propuestos, etc.)
- Valoración del alumnado sobre su percepción de los aprendizajes realizados y el nivel de satisfacción sobre los materiales utilizados.
- Valoración del profesorado sobre los aprendizajes realizados por el alumnado, sobre la utilidad de la programación y el nivel de aceptación general.

Como modelo práctico, se puede realizar una guía de evaluación con la que los miembros del departamento podrán revisar su propia práctica docente así como el resultado de la propia Programación Didáctica.

4.- RECURSOS MATERIALES

Realizaremos una selección de los materiales idóneos para impartir los contenidos que nos permitan alcanzar los objetivos.

4.1- REPERTORIO ORIENTATIVO DEL PRIMER CURSO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE SAXOFÓN

Todos los contenidos se desarrollaran a través del repertorio que estará constituido por técnica: ejercicios, escalas, afinación, vibrato y armónicos, estudios, obras e improvisación y creatividad. Las cuatro partes se trabajarán conjuntamente, no de forma aislada. Propongo un repertorio abierto del cual elegiremos un programa para cada alumno/a atendiendo a sus necesidades.

TÉCNICA

- Ejercicios relación cuerpo-mente y respiración propuestos por el profesor. (Anexo)
- Escalas cromáticas y diatónicas propuestos por el profesor. (Anexo)
- Ejercicios de afinación. (Anexo)
- Ejercicios de vibrato (puesta en común profesor-alumno)
 - Técnicos: 1,2,3,4 vibraciones en todas las notas del registro.
 - Escalas diatónicas en blancas y negras-4 vibraciones.
 - Expresivos: aplicar el vibrato a los estudios lentos del curso.
- Armónicos naturales y artificiales. (Anexo)
- Efectos contemporáneos. (Anexo)

ESTUDIOS

→ Ferling 60 estudios (Alphonse Leduc): 12 estudios lentos.

→ Decouais, R.: 35 estudios técnicos (Billaudot): estudio 1 al 12 (ambos inclusive).

OBRAS (Elegir 3 obras)

- *Saxofón alto Mi bemol.*

→ Sonatina R. Guillou

→ Sarabande et Allegro G. Grovlez

→Chanson et Passapied J. Rueff

→ 4º Solo de concierto (Sib) J.B. Singelée

→Pieza en forma de habanera M. Ravel

→ Mallorca I. Albéniz

→ Celinemandarine A. Crepin

→Adage et Arabesque R. Berthelot

→ El pequeño negro Claude Debussy

→ Baghira R. Ferrán

→ Marées A. Crepin

→ Aria E. Bozza

→Fantaisie-Improptu A. Jolivet

- *Saxofon Si bemol.*

→ Vocalise A. Rousel

→ Vilerai G. Spork

→ChantCorse H. Tomasi

→Songe de Copelius F. Schmitt

→ A l'ombre du clocher

IMPROVISACIÓN Y CREATIVIDAD

→ Individual y colectivamente:

- Música-arte-emociones: bases Sibelius (Anexo: ejemplo)

Bases jazz: youtube (backing track+palabratema: *backing track autumn leaves* ó

backing track blues in C, backing track G mixolidian, etc.)

- “Soundpainting” (Anexo)
- Libro bases jazzísticas: Jazz Ensemble Method for group or individual instruction by Dean Sorenson & Bruce Pearson. KJOS Publisher.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1- PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Para la enseñanza de la asignatura de saxofón en las Enseñanzas Profesionales, se atenderá a los siguientes principios metodológicos:

1. Se intentará que la enseñanza del instrumento motive y desarrolle la afición por la música como fenómeno artístico y medio de comunicación personal.
2. Importancia del constructivismo: las personas aprenden de modo significativo cuando construyen de forma activa sus propios conocimientos. Tener en cuenta el estado de los conocimientos previos para determinar y aplicar los aprendizajes posteriores.

- Modelo de Piaget: *Conocimiento dinámico*.

Los sujetos construimos el conocimiento mediante una constante interacción con las cosas y las personas. Se modifica continuamente nuestra estructura cognitiva.

-Modelo de Ausubel: *Aprendizaje significativo*.

Partir de lo que el alumno sabe y actuar en consecuencia. Construir nuevos conceptos, conectándolos con los ya existentes.

3. Se adaptarán los objetivos programados a las características individuales de los alumnos y se seleccionarán los materiales didácticos y el repertorio de acuerdo a sus necesidades, tratando de desarrollar sus posibilidades como de suplir sus carencias.

4. En cuanto a la técnica se refiere, esta se concebirá en su sentido más amplio como una verdadera “técnica de la interpretación”, considerando todos los elementos que participan en la realización de la obra artística, no deteniéndonos en la pura mecánica de la ejecución.

5. Se perseguirá en todo momento el desarrollo de la personalidad y la sensibilidad propias de cada alumno, ocupando lo subjetivo un lugar primordial, puesto que la música no es un mero vehículo de comunicación conceptual.

6. Autonomía en el estudio: como bien menciona el currículo de las Enseñanzas Profesionales:

“El profesor dotará al alumno de las herramientas necesarias para su progreso individual, mediante el análisis de componentes musicales (técnica, lenguaje, estilo, etc.) y extramusicales (eficacia, organización de las sesiones de estudio, autoestima, etc.)”

Por tanto, el profesor, actuando de guía para el alumno, ofrecerá una orientación pedagógica con la intención de indagar y crear la búsqueda de la autonomía de estudio de los alumnos.

7. Aplicar la interdisciplinariedad de las áreas en todo lo concerniente al estudio del saxofón. En este sentido, el pedagogo Alberto Ortiz (2012) menciona:

“Las diferentes materias tienen un objetivo. La esencia de lo que se quiere lograr es conseguir un conocimiento mutuo y global.”

Por este mismo razonamiento, se aportan 2 cuadros por medio de los cuáles se pretende lograr un conocimiento mutuo y global para el profesor y el alumnado:

■ CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-ESTUDIOS.

■ CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN-OBRAS (ARCHIVO).

El objetivo de los cuadros es conocer en profundidad el estudio y la obra a interpretar.

De hecho, en ambos cuadros aparecen diferentes apartados para trabajar de forma integral e ir evolucionando: título, compositor, año, nivel de la pieza, tonalidad/tempo, forma, melodía, ritmo, etc. y lo más importante, una contextualización auditiva para dar relevancia al desarrollo de la vertiente “melómana”, algo tan importante en la vida de cualquier músico, por medio de videos o cd’s de diversas épocas y estilos y live concerts (audiciones, conciertos, etc), siempre en relación con el estudio y obras a interpretar.

Importante: que el alumnado se sienta motivado tanto en la realización de la contextualización en sí, como en la búsqueda de piezas auditivas diversas e incluso la asistencia a audiciones y conciertos (algo tan importante en la formación de un músico) para que le puedan ayudar a entender el carácter, la expresividad, el tempo, etc. de la obra a interpretar.

Además, es un requisito fundamental realizar y entender este cuadro para poder conectarlo en plenitud con la posterior improvisación y creatividad en relación con las artes plásticas y escénicas.

8. La improvisación y la creatividad como factor de desarrollo musical. Según la metodología de Israel Mira (2006):

“Teniendo como base el aporte de la llamada “generación de los compositores”: G. Self, B. Dennis, J. Paynter, M. Schafer, etc., a la educación musical en las décadas del 70 y 80, podríamos definir la improvisación como la creación en el momento. Para improvisar al igual que para componer, necesitamos conocer sus reglas. Depende del grado de dificultad que nos establezcamos, la improvisación será más o menos compleja.

En la música, como arte que es, no puede dejar la improvisación y la creatividad al margen. En definitiva, la enseñanza musical, debe abandonar ciertos caminos existentes del adiestramiento musical mecánico del intérprete, de esa máquina de hacer notas y por el contrario potenciar la creatividad y la imaginación, ganando de nuevo así la faceta del intérprete-artista, ya que las notas con sus articulaciones, matices y tiempo, no explican, por sí solas la idea musical. La armonía y la forma, son necesarias para descubrir la verdadera interpretación.”

Por todo lo expuesto, se establece en el método propuesto la improvisación y creatividad como medio de aprendizaje, desarrollándose básicamente mediante la relación de música-artes:

Según C. Small en su libro “Música, sociedad, educación” (1989) explica que:

“la música es un aspecto sonoro de una mentalidad social determinada y por tanto, ésta puede estudiarse en relación a las otras artes de las diferentes épocas puesto que están influenciadas por el marco social y de pensamiento”

Por este motivo, es imprescindible y necesario plantear la relación del estudio del saxofón (principalmente en relación con las obras a trabajar en cada trimestre), por medio de:

■ CUADRO CONTEXTUALIZACIÓN ARTÍSTICA, con el fin principal de crear e improvisar por medio de imágenes que susciten emociones o sentimientos para dar rienda suelta a la imaginación. De esta manera también se conseguirá que el alumnado adquiera una formación integral en el ámbito cultural importante en la formación.

Más concretamente será una relación de música con artes plásticas y artes escénicas: pintura, arquitectura, escultura, fotografía, literatura, danza/ballet, teatro, cine y ópera/zarzuela.

Importante: que el alumnado se sienta motivado en la búsqueda de inspiraciones y que con las imágenes, vídeos o textos que pueda encontrar, sean capaces de llegar a crear e improvisar tanto a capella como con acompañamientos diversos, creados y/o aportados por el profesor y con ayuda del alumnado, de los diferentes estilos musicales.

No se trata de trabajar la creatividad con todas estas artes, si no **2** por trimestre, a ser posible, diferentes:

Por ejemplo: Seleccionaremos 2 artes siguiendo el siguiente método:

2. A elección del alumnado: el que más le guste, con el que más cómodo se pueda sentir, etc.
3. A elección del profesor: en contraste con la elección 1.
 - A final de curso se deben haber trabajado 6 artes diferentes.

La improvisación y creatividad se trabajará de forma individual y colectiva (1 vez al mes), estableciendo un primer contacto arte-saxofón, por medio de una improvisación a capella; después, según las emociones/sentimientos suscitados y el sentido que se le quiera dar a la improvisación, por medio de bases con las tonalidades relacionadas con las emociones y sentimientos. De esta manera se trabajará también una parte de las TIC, puesto que el alumnado será partícipe de la creación de parte de la base por medio del programa Sibelius.

Estas bases enfocarán la posibilidad de realizar improvisaciones melódicas: “clásicas” o jazzísticas, contemporáneas (efectos) o ambas. También se podrán utilizar libros con bases ya creadas (mencionados en los recursos materiales)

Uno de los requisitos fundamentales de esta aportación es que el alumnado disfrute creando, que tenga fuentes de inspiración puesto que uno de los pilares más importantes es la **felicidad** que consigue el humano por medio de la creatividad.

9. Búsqueda continua de la aplicación de las TIC (en el aula y en casa):

- Utilización en clase de un entorno informático-motivador: ordenador, tablet, proyector, altavoces, etc.
- La realización de los cuadros anteriormente mencionados para la creación del archivo informático:
 - Información de la obra, el compositor y la época.
 - Utilización del mail para facilitar las obras en pdf. (También deberán disponer de la obra original para el archivo físico o hacer 2 copias)
 - La importancia de escuchar música por medio de cd's, vídeos, links de internet, etc.
 - La importancia de relacionar la música con las artes plásticas y escénicas, casi todas ellas inmersas en el mundo de la red.
 - La práctica de crear parte de las bases (en clase), con el programa Sibelius.
 - Utilización de usb o memoria externa como medio de registro de la evolución de los cuadros.
 - Grabación en vídeo y audio de algunas clases y sobre todo, las audiciones, para que puedan disponer de ese material fungible de cada curso para que lo puedan analizar visual y auditivamente.
 - Crear un blog o una página de Facebook cerrada (familiares y alumnos) donde primará la interacción de tod@s.

10. Educar en valores puesto que según el Art. 27. 2. de la Constitución Española de 1978:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.”

Por ello, es necesario tener en cuenta los valores establecidos universalmente como son los democráticos, de convivencia, de respeto al hecho diferencial cultural por creencias, raza o religión, a la igualdad entre la diferencia de sexos, el compromiso, la honestidad, el compañerismo, la solidaridad, tolerancia, el espíritu de trabajo por las cosas bien hechas.

11. Prevalecerá en todo momento una metodología cooperativa y activa (en horizontal, no autoritaria): profesor y alumno en continua formación y la búsqueda de un aprendizaje constructivo y holístico.

12. Metodología del coaching, mindfulness educativo e inteligencia emocional: aprendizaje personal, emocional y social para conseguir una visión educativa positiva y satisfactoria.

13. Evaluación personalizada: autoevaluación, coevaluación y evaluación al profesorado y por otro lado, la constante aplicación de la crítica constructiva positiva como puntos de referencia para la actuación pedagógica. Importante destacar su implicación responsable en la elaboración de juicios y criterios personales sobre distintos aspectos de la intención educativa.

▪ En un currículo abierto, los métodos de enseñanza no deben ser completamente desarrollados por la autoridad educativa sino responsabilidad del profesor con la correspondiente implicación y participación del alumnado.

La interpretación musical, meta de las enseñanzas instrumentales, es, por definición, un hecho diverso, profundamente subjetivo, en cuyo resultado sonoro final se funden en

unidad indisoluble el mensaje del creador contenido en la obra y la personal manera de transmitirlo del intérprete, que hace suyo ese mensaje modulándolo a través de su propia sensibilidad y personalidad. Por tanto, a lo largo del proceso de aprendizaje de esta índole, el profesor ha de ser más que nunca un guía, un consejero:

- Esforzarse en dar opciones y no en imponer criterios.
- En orientar y no en conducir como de la mano hacia unos resultados predeterminados.
- En estimular y ensancharla receptividad y la capacidad de respuesta del alumno ante el hecho artístico.

5.2- PROFESOR-TUTOR

En cuanto a la acción tutorial trataré de seguir una serie de directrices que me he marcado. Algunas de ellas son:

- Crear un clima de afecto y seguridad donde el alumnado se encuentre a gusto, promoviendo un ambiente de intercambio, colaboración e interacción como motor de aprendizaje.
- Actuar como dinamizador del aprendizaje, propiciando situaciones que sean motivadoras o que la potencien de forma natural ante las actividades musicales.
- Crear contextos de aprendizaje que les obliguen a tener presentes los contenidos ya conocidos.
- Asegurarme de que cada alumno/a sea atendido debidamente en todas sus necesidades, fomentando a su vez, su autonomía.
- Garantizar la construcción de aprendizajes significativos y en espiral a través de la necesidad de recordar los conocimientos adquiridos previamente.

- Mantener contacto con las familias y estar al corriente de las circunstancias del alumno/a.
- Procurar averiguar los motivos de estados de ánimo cambiantes.
- Estimular la participación activa del alumnado en clase, tanto desde el punto de vista de la realización de las actividades propuestas, como de la emisión de sus propias valoraciones a cerca de las obras, estudios y ejercicios trabajados.
- Fomentar el trabajo en grupo, más allá de las clases colectivas, con la realización de trabajos conjuntos, preparación de audiciones, etc.
- Crear la esencia de convertirse en músicos “melómanos”, tanto en relación con lo que se va interpretar, como en la cantidad de antecedentes históricos musicales que tiene la música.
- Generar un músico “contextualizador”, no solo a nivel musical, si no relacionando la música con diversas artes escénicas y plásticas.
- Evitar las sanciones negativas ante el fracaso así como la falta de reconocimiento personal por el éxito. Conseguir que valoren siempre lo positivo de las interpretaciones y ser autocríticos con lo que “se puede mejorar”. Nada de negatividad.
- Orientar sobre el estudio y el rendimiento.
- Cuidar la forma de presentación de la información, no usando siempre la misma vía de comunicación.
- Despertar y desarrollar en todo momento la creatividad y la improvisación.

5.3- EL PAPEL DE LAS FAMILIAS

La participación de las familias es muy importante, y pueden ser institucionalizadas a través del Consejo Escolar y el AMPA por ejemplo. También pueden ser no

institucionalizadas, con el objetivo de intercambiar información entre los padres y el tutor, y para la formación y participación de los padres.

Respecto al intercambio informativo puede ser:

- Grupal: a través de reuniones generales para presentar el curso, informar de la metodología a llevar a cabo en clase, tratar características psicopedagógicas de los alumnos/as, etc.; y también a través de informaciones por escrito como pueden ser circulares, mensajes a través de grupo de Whatsapp o email, notas informáticas del calendario escolar, información de actividades extraescolares, etc.
- Individual: entrevistas-tutorías para ver su evolución o posibles problemas, por teléfono y/o Whatsapp y/o email, notas informativas para informar de algo en concreto, etc.

5.4- APLICACIÓN DE LAS TIC AL AULA

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación son imprescindibles en la sociedad de la información y del conocimiento, características básicas de la sociedad del siglo XXI. Por tanto se han convertido en una herramienta muy potente y necesaria en el aula.

Pretendo que sea un instrumento de ayuda, un recurso de investigación para los alumnos/as, de creatividad, de motivación, en definitiva, un recurso donde ellos sean los principales protagonistas interactuando con el ordenador.

Como se ha mencionado anteriormente como principio metodológico, el trabajo relacionado con las TIC se realizará, tanto en el aula como en casa (búsqueda de audios una vez por semana), a través de:

- Utilización en clase de un entorno informático-motivador: ordenador, tablet, proyector, altavoces, etc.
 - La realización de los cuadros anteriormente mencionados para la creación del archivo informático:
 - Información de la obra, el compositor y la época.
 - Utilización del mail para facilitar las obras en pdf. (También deberán disponer de la obra original para el archivo físico)
 - La importancia de escuchar música por medio de cd's, vídeos, links de internet, etc.
 - La importancia de relacionar la música con las otras artes plásticas y escénicas, todas ellas inmersas en el mundo de la red.
 - La práctica de crear parte de las bases (en clase), con el programa Sibelius.
 - Utilización de usb o memoria externa como medio de registro de la evolución de los cuadros.
 - Grabación en vídeo y audio de algunas clases y sobre todo, las audiciones, para que puedan disponer de ese material fungible de cada curso para que lo puedan analizar visual y auditivamente.
- Serán también escuchadas y vistas en el aula.

5.5- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD ACNEAE`S

Se entiende como atención a la diversidad, toda aquella actuación educativa que esté dirigida a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, étnicas, de inmigración y de salud del alumnado.

En nuestras enseñanzas, la atención a la diversidad es fundamental, ya que interviene un importante porcentaje de aptitud, sin negar la importancia del ambiente socio-cultural y

familiar, que incide en la apreciación y, sobretodo, en la valoración de la asignatura, con la consiguiente motivación del alumnado.

Se considera como alumnado con necesidades educativas o con apoyo escolar todo aquel que, en un periodo concreto o a lo largo de toda la escolarización, requiera una atención específica de apoyo educativo por las siguientes causas:

– *Alumnado con incorporación tardía al sistema educativo*: Los dos problemas más destacados de este tipo de alumnado vienen dados por la comprensión del idioma y por las tradiciones propias de su cultura. El principio de integración pasa por cuidar las actividades planteadas, aprovechando su conocimiento sobre determinados aspectos del currículo. En lo que se refiere a la comprensión del idioma, no supone un gran obstáculo, dado al carácter procedimental de nuestras enseñanzas.

– *Alumnado con altas capacidades intelectuales*: Se define a este alumnado como aquel que posee aptitudes excepcionales, siendo capaz de un rendimiento superior la media. Hay que distinguir entre la superdotación intelectual y el talento. Un sujeto tiene talento cuando demuestra aptitudes excepcionales para una faceta artística o cognitiva. Se elaboraran actividades de ampliación.

– *Alumnado con necesidades educativas especiales*: Este tipo de personas presentan algún tipo de discapacidad, o bien trastornos graves de conducta, por lo que pueden precisar una adaptación de los recursos materiales o una adecuación de los elementos de currículum. Dadas las características de estas enseñanzas, no se considera en la Programación Didáctica la existencia de alumnado con discapacidad intelectual, aunque si con discapacidad física.

6. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRACURRICULARES

Las actividades didácticas son fundamentales en nuestras enseñanzas, especialmente a la hora de asistir a conciertos, exposiciones y museos. A la hora de organizarlas, deben ser previstas de manera que no interfieran en el resto de asignaturas.

En este sentido, aquí figuran algunas de las actividades complementarias que se pueden elegir teniendo en cuenta el tiempo de preparación:

– Primer trimestre:

Asistencia a un musical.

Asistencia a un concierto de orquesta, grupo de cámara, etc.

Audición con su correspondiente visionado de los videos seguida de una tertulia.

– Segundo trimestre:

Visita a algún museo de la música, como puede ser:

El Museo Interactivo de la Música de Málaga.

Concierto colectivo en la entrada del centro (si es peatonal). Relacionado con la Semana de la Música.

Encuentro “Saxofoneando” (con alumnos del conservatorio y de escuelas cercanas)

Asistencia a un concierto de orquesta, grupo de cámara, etc.

Audición con su correspondiente visionado de los videos seguida de una tertulia.

– Tercer trimestre:

Concierto en salas o auditorios diferentes al conservatorio.

Grabación multipistas con Cubase (grabación y edición de sonido) y Sony Pro Vegas (edición de video)

Audición música-arte-emociones: creatividad e improvisación.

Audición con su correspondiente visionado de los videos seguida de una tertulia.

Concurso música andaluza: flamenco (junto a colegios de la localidad o provincia)

Los objetivos de este tipo de actividades son: enriquecerse culturalmente y establecer unos conceptos estéticos que le permitan desarrollar sus propios criterios interpretativos. Complementando este tipo de salidas, también sería interesante el intercambio con otros conservatorios, la asistencia a cursos impartidos por profesores de saxofón o compositores invitados y la realización de conciertos didácticos de profesores y alumnos en centros de 3ª edad, hospitales, centros de Primaria y Secundaria (incluidos los barrios “reales”, conocidos comúnmente como marginales, donde se desarrolla la pura esencia andaluza), conciertos con familiares músicos, con otras especialidades para que el alumnado se habitúe a otras salas y a un público diferente al que está acostumbrado en las audiciones en su propio centro.

Otro de los elementos importantes a tener en cuenta como actividad complementaria y extracurricular es el perfeccionamiento de la técnica, algo fundamental para el intérprete y en este sentido, deberíamos proponer al alumnado cursillos, pero no solo a nivel instrumental, si no todos aquellos cursos que deriven en formación académica musical.