



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**EL APRENDIZAJE DE
CANCIONES POPULARES
PARA LA VIOLA DESDE UNA
PERSPECTIVA
CONSTRUCTIVISTA**

Alumno/a: Briones Rodríguez, José Antonio

Tutor/a: López-Peláez Casellas, María Paz.
Dpto: Didáctica de la expresión Musical.

Septiembre, 2021

Resumen:

Desde hace décadas el sistema de enseñanza musical que se establece en muchos conservatorios públicos perpetúa una metodología pedagógica basada en la reproducción fiel de las partituras, limitando al alumnado a su reproducción y sin que pueda ser partícipe de decisiones interpretativas de cada obra. En este trabajo se expone por un lado todo el proceso creativo de la adaptación y el arreglo de cuatro canciones populares (*Anda Jaleo*, *Los Cuatro Muleros*, *Las Morillas de Jaén* y *los Peregrinitos*) para los cursos 3º y 4º de EE.BB de la especialidad de viola y por otro su posterior enseñanza desde una perspectiva metodológica constructivista, donde cada alumno/a con sus reflexiones irá construyendo los elementos que conforman su interpretación.

Palabras clave: Investigación artística, proceso creativo, metodología constructivista.

Abstract:

For decades, the musical teaching system that is established in many public conservatories has perpetuated a teaching methodology based on the faithful reproduction of the scores, limiting the students to their faithful reproduction and without being part of the interpretative decisions of each work. In this work, on the one hand, all the creative work of the adaptation and the process of four popular songs (*Anda Jaleo*, *Los Cuatro Muleros*, *Las Morillas de Jaén* y *los Peregrinitos*) for the 3rd and 4th courses of the EE.BB, viola specialty are exposed; and on the other, its subsequent teaching from a constructivist methodological perspective, where each student with their reflections will build the elements that make up their interpretation.

Key words: Artistic research, creative process, constructivist methodology.

Índice de imágenes

Imagen 1. Compases binarios	15
Imagen 2. Compases ternarios	15
Imagen 3. Alternancia de compases binarios con ternarios	16
Imagen 4. Signos de articulación	16
Imagen 5. Dinámicas	16
Imagen 6. Reguladores de intensidad	16
Imagen 7. Representación de los arcos	17
Imagen 8. Tema A	20
Imagen 9. Tema B	21
Imagen 10. Acentos, arcos arriba y síncopas	21
Imagen 11. Acentos con un regulador de dinámica	22
Imagen 12. La acentuación de la nota final de la canción	22
Imagen 13. Tema A	26
Imagen 14. Arcos arriba consecutivos previos al acento	27
Imagen 15. Retomamos el arco abajo para comenzar una nueva frase	27
Imagen 16. Similitud interpretativa entre ambas voces	28
Imagen 17. Ornamentos de la melodía A	28
Imagen 18. Tema A	31
Imagen 19. Tema B	31
Imagen 20. Acompañamiento de notas largas	32
Imagen 21. Tema B	33
Imagen 22. Tema A	36
Imagen 23. Tema B	36
Imagen 24. Arcos y signos de articulación	37
Imagen 25. Recuperación del arco	37
Imagen 26. Tema B	37
Imagen 27. Similitud interpretativa en las dos voces	38
Imagen 28. Figuración rítmica del tema A	50

INDICE

1. Introducción y justificación	6
2. Estado de la cuestión	7
3. Objetivos	10
4. Metodología	10
4.1. Diseño metodológico	12
5. El proceso	12
5.1. Anda Jaleo	20
5.2. Los cuatro muleros	26
5.3. Las morillas de Jaén	31
5.4. Los pelegritos	36
6. Cuaderno de clase	42
6.1. Anda Jaleo	42
6.2. Los cuatro muleros	45
6.3. Las morillas de Jaén	47
6.4. Los pelegritos	50
7. Conclusiones	53
8. Referencias bibliográficas	54
9. Anexos	56
9.1. Partituras de alumnos	56
9.2. Acompañamientos de piano	63
9.3. Covers	76

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Una partitura de música es un guión, una referencia que usamos los/las músicos para poder expresar las ideas y emociones que previamente el compositor/a ha dejado registrado en la misma. Sin la música impresa desconoceríamos su intencionalidad y nos resultaría imposible reproducir su mensaje, sobre todo si decidimos interpretarla después de décadas. Además de ser un guión, la partitura puede llegar a convertirse en una jaula, una atadura que nos encierra limitando al músico y al docente a una única y exclusiva función, la de su fiel reproducción.

Dentro del amplio campo de la música “cultura”, músicos y docentes de conservatorio han tenido y siguen teniendo obsesión por esta idea, centrando sus intereses y preferencias en descifrar cada elemento insertado en la partitura y dejando en un segundo o tercer plano otros aspectos inherentes a la música como son el propio disfrute interpretativo, la creación de expectativas y emociones conectadas con el público o incluso la modificación de elementos musicales “a piacere”.

A nivel personal, durante mi paso por el conservatorio como alumno de viola, en raras ocasiones mis profesores/as le han dado importancia a mi propio disfrute en el momento de una interpretación musical. Tampoco he tenido oportunidad (durante los 14 cursos que componen la carrera de viola) de poder elegir qué, cómo o de qué forma podía tocar las piezas que forman el repertorio de cada curso. Únicamente me limitaba a realizar lo que cada docente me iba diciendo; los arcos, las articulaciones, el fraseo, las acentuaciones, las respiraciones o el carácter de cada obra las hacía siguiendo el criterio interpretativo del docente.

Muchos profesores/as mantienen la idea de que la música la construimos desde lo que está escrito en la partitura, el alumno/a se limita únicamente a reproducirla por medio de su instrumento, para ello el profesorado proporciona todas las instrucciones detalladas de cómo debe hacerse, evitando que sea el discente el que piense o construya sus propias conclusiones sobre lo que toca (Torrado y Pozo, 2006).

Llegados a este punto, emerge una necesidad personal de buscar, adaptar y acercar a cada discente un repertorio que se amolde a ellos, a sus gustos y necesidades, facilitando en el alumnado la reflexión personal en la acción, con canciones que ellos puedan tocar e interpretar desde sus experiencias y emociones y permitiendo que sus puntos de vista sean el centro de interés de nuestras clases.

En este trabajo fin de máster muestro todo el proceso llevado a cabo tras realizar cuatro transcripciones de las canciones populares *Anda Jaleo*, *Los Cuatro Muleros*, *Las Morillas de*

Jaén y Los Pelegrinitos para los cursos 3º y 4º de EE.BB de la especialidad de viola. Se realizará una transposición didáctica de cada canción desde una perspectiva pedagógica constructivista, donde cada alumno/a va construyendo su interpretación en base a deducciones personales. Aspectos como el carácter, el fraseo o las articulaciones, las irán eligiendo en función de cómo las sienten y deduciendo cómo pueden hacerlo.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la actualidad el sistema educativo público musical está formado por catorce cursos distribuidos en tres etapas; las enseñanzas básicas, que consta de cuatro cursos equivalentes a la educación primaria; las enseñanzas profesionales, con 6 cursos que se corresponden a las Enseñanzas Obligatorias y al Bachillerato; y en 4 cursos el grado superior que se equipara a un grado universitario. Dicho sistema está regido bajo las leyes burocráticas (LOE, LEY ORGÁNICA, 2/2006, la LOMCE, LEY ORGÁNICA, 8/2013, la LEA, LEY 17/2007, y el Decreto 241/2007) que conforman el currículo de los conservatorios de Andalucía y según las cuales se establecen los contenidos, objetivos y metodologías que se reflejan en las programaciones de cada centro.

A pesar de que encontramos programaciones para cada especialidad instrumental y curso, la metodología que se emplea dentro cada aula varía considerablemente entre el profesorado. Muchos de ellos siguen estableciendo sus enseñanzas empleando patrones metodológicos influenciados por la tradición positivista e implantados en currículos antiguos como el Plan 42 (Decreto de 1942) y el Plan 66 (Real Decreto 2618/1966).

Esta forma de impartir clase se caracterizaba por centrarse en la decodificación de la notación musical, por priorizar el desarrollo técnico virtuosístico frente al interpretativo artístico y por reunir un amplio repertorio de obras cada vez más complejas en cada curso (Bautista y Pérez-Echeverría, 2008). La relación maestro discípulo se mantenía como en épocas pasadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma unidireccional se llevaba a cabo la transmisión del conocimiento; el docente dictaba y el discente escuchaba y tocaba sin participar (Musumeci, 2002).

Con la implantación de la LOGSE en 1990, se trasladaron nuevos estudios y experimentos metodológicos derivados del campo de la investigación al sistema educativo con el fin de promover un cambio global. Estaban basados en planteamientos teóricos educativos de corte constructivista y pretendían sustituir a los tradicionales reflejados en los Decretos de 1942 y 1966 (Pozo, et al., 2008).

En relación directa con lo mencionado, Torrado y Pozo (2006) establecen tres teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza incluyendo la teoría constructivista orientada a la enseñanza musical:

1. Teoría directa: Se reduce al aprendizaje más simple y se centra en la obtención de resultados musicales. Los contenidos son expuestos al alumno/a de forma explícita y con una práctica repetitiva de las obras. Su fin principal reside en la ejecución fiel de los aspectos musicales que caracteriza la pieza (afinación, pulso, figuras rítmicas, etc). La transmisión de la información se produce de forma unidireccional siendo el profesor/a el/la que toma todas las decisiones y quien evalúa el resultado obtenido.

2. Teoría interpretativa: Pone un especial interés en los procesos y procedimientos que hacen posible la ejecución musical. La interpretación no es la meta final, sino el conocimiento y la puesta en práctica de los elementos para tocar de forma “correcta”. El profesor/a es el responsable de llevar las decisiones en el aula y de evaluarlas, la participación del alumno/a en la toma de decisiones dentro de su aprendizaje es mínima.

3. Teoría constructiva: Está centrada en el aprendizaje y control de los procesos mentales y mecánicos del alumno/a procurando que sea el propio discente el que controle y regule sus acciones en función a los resultados obtenidos. El docente facilita estrategias didácticas fomentando en el discente el diálogo, la reflexión y la evaluación sobre su propia práctica. Conseguimos de esta forma una transmisión de información bidireccional generando una construcción del conocimiento más autónoma e independiente.

En el artículo Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental, Torrado y Pozo (2008) dicen:

La metodología constructiva está explícitamente dirigida a: fomentar la autonomía de los aprendices, guiándoles constantemente a reflexionar sobre su propia práctica; fomentar la comprensión a través de los procesos de reflexión: la definición de los problemas encontrados y de sus posibles soluciones; fomentar la automatización de técnicas de forma reflexiva: en el proceso de la reflexión “en” y “sobre” la acción; fomentar una continua autoevaluación, reflexionando sobre los aciertos y los errores. (p. 44)

Estos enfoques constructivistas que vemos en la psicología del aprendizaje y en el campo de la enseñanza musical señalan el grado de importancia que tiene impulsar el conocimiento intuitivo del alumnado para favorecer un aprendizaje más significativo y funcional (Torrado, et al., 2016).

A pesar de que como hemos comentando anteriormente la metodología de corte constructivista lleva vigente desde la LOGSE de 1990, son varios los autores que dudan o ponen entre dicho si realmente se está llevando a cabo en los conservatorios y si se sigue perpetuando una praxis de enseñanza antigua basada en teorías directas e interpretativas.

En un estudio realizado entre 45 docentes de piano de diferentes conservatorios nacionales de enseñanzas básicas y profesionales, Bautista y Pérez Echeverría (2008) concluyeron que un porcentaje muy alto de los profesores/as con mayor experiencia centraban la prioridad de sus clases a un nivel básico del uso de la partitura, constituyendo el aprendizaje de una pieza musical únicamente en dominar los elementos notacionales y técnicos. Basando sus metodologías sobre teorías directas de la enseñanza musical.

Tras algunos años desempeñando la función de profesor de viola en conservatorios públicos, he podido constatar, desde la perspectiva del docente, que seguimos impartiendo clase con la misma metodología y según los mismos patrones que recibimos cuando fuimos alumnos, que estamos perpetuando una forma de dar clase antigua, sin atender o aplicar las nuevas corrientes metodológicas. El planteamiento dentro del aula sigue centrado en la autoridad indiscutible del profesor/a, donde cada discente va construyendo su aprendizaje instrumental sin que pueda participar o reflexionar sobre la forma de practicar o interpretarlo y sin saber por qué lo está haciendo.

Para Pozo et al. (2008) en la actualidad, el sistema de enseñanza de cada profesor/a sigue anclada en metodologías antiguas basadas en el conductismo, sin atender o prestando poca atención a aspectos del aprendizaje con orientación constructivista y emocional, aprobados desde la Reforma Educativa de 1990.

Dado el problema que nos ocupa, es natural que surjan interrogantes como: ¿Es posible enseñar desde otra perspectiva didáctica que influya en el alumnado en cuanto a la motivación y asimilación de contenidos?, ¿deben los alumnos/as adaptarse a la partitura como hasta ahora se está haciendo o es la partitura la que debería amoldarse a sus necesidades musicales?, ¿hasta qué punto es importante que pongamos en primer lugar, dentro de nuestros intereses como docentes, al alumnado, incluyendo sus gustos y sus tomas de decisiones en la práctica instrumental?

3. OBJETIVOS

El objetivo principal que se pretende alcanzar con este trabajo fin de máster es el de realizar una transcripción y transposición didáctica de cuatro canciones populares Anda Jaleo, Los Cuatro Muleros, Las Morillas de Jaén y Los Pelegrinitos; orientadas a los cursos tercero y cuarto de enseñanzas básicas de música, dentro de la especialidad de interpretación de viola.

Partiendo de dichas transcripciones, podemos extraer otros objetivos más específicos:

- Aplicar el conocimiento de técnicas pedagógicas de corte constructivista a la enseñanza instrumental con la viola.
- Desarrollar en los discentes la capacidad de poder elegir con criterio diversas formas de interpretar una misma canción en función de sus gustos o necesidades.
- Analizar e interpretar canciones de corte folclórico.
- Conocer, ampliar e introducir canciones de origen folclórico en las programaciones de conservatorios de Andalucía.
- Introducir a los alumnos/as en el ámbito de la música popular y enseñarles la importancia del folclore dentro de la música académica.

4. METODOLOGÍA

Desde que comenzó mi etapa como docente, ya hace varios años, mi interés por la investigación educativa dentro del campo artístico ha ido incrementándose. Buscar, arreglar o transcribir obras para que mis alumnos/as asimilaran de una forma más directa y lúdica los contenidos que me proponía suponía para mí un reto y una motivación en mi trabajo.

Para llevar a cabo un proyecto de investigación es necesario conocer el tipo de metodología que se va a emplear, ya que contiene una serie de técnicas concretas que se aplicarán durante el proceso de investigación para obtener un resultado. En la investigación artística el tipo de metodología puede variar dependiendo de la naturaleza misma de la investigación.

En el libro *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*, Calderón y Hernández (2019) definen la investigación artística como:

La necesidad de dotar de sentido investigador a la práctica artística, no desde su consideración como un epifenómeno -toda práctica artística es investigación-, sino

desde una perspectiva que dé cuenta de un proceso, que desvele recorridos y trayectorias en el proceso de creación e interpretación artística. (p. 12)

Para Henk Borgdorff (2012) la práctica artística es considerada como investigación cuando su principal objetivo consiste en ampliar nuestro conocimiento en y a través de procesos creativos. Distingue tres tipos de metodologías de investigación referidas al arte: investigación sobre las artes, investigación para las artes e investigación en las artes. En esta última investigación, la práctica artística forma parte del proceso llevado a cabo por el investigador, asignando la misma importancia tanto al recorrido como al resultado obtenido.

En la misma línea de pensamiento, Zaldívar (2008) defiende la idea de que las investigaciones que parten desde el arte no se centran en el resultado artístico, ni en la información documental que lo explican, priorizan su importancia en el proceso de la creación artística, sin dejar de valorar el objeto artístico.

Podríamos afirmar que en las investigaciones realizadas desde el arte, todo el proceso llevado a cabo adquiere un papel fundamental, llegando a igualar o incluso superar en importancia al resultado artístico.

Calderón y Hernández (2019) defienden la importancia del proceso en la investigación artística, motivo por el cual hacen especial hincapié en dotar a la obra de un documento que relate el todo el desarrollo y exponga las herramientas empleadas para la realización del producto resultante.

Una parte que desarrollo en este trabajo fin de máster se ajusta a una metodología artística desde las artes, pues he realizado un proyecto artístico abarcando la investigación, el estudio, la interpretación y la realización de diversos arreglos musicales en función a unos intereses pedagógicos.

Por otro lado, he recogido y relatado toda la experiencia vivida tras llevar al aula y haber impartido dicho proyecto artístico. Consideramos que esta parte, más didáctica del trabajo, se ajusta a una metodología a/r/tográfica, ya que supone una investigación basada en la práctica y está directamente emparentada con el arte y la educación. Recoge las prácticas del/la artista, educador/a e investigador/a como una experiencia de vida y a la vez en estrecha relación con la investigación-acción (Irwin, 2013).

El término “a/r/tográfico” abarca en inglés las iniciales de artist, researcher y teacher (artista, investigador y profesor). Empleando la experiencia personal y profesional como principio de conocimiento, este concepto involucra al/a la artista, profesor/a e investigador/a en la creación y diseño de nuevas estrategias interpretativas y didácticas (García, 2017).

4.1 Diseño Metodológico

Como he comentado anteriormente, este trabajo fin de máster se estructura en dos etapas:

- La primera parte está formada por varios puntos; comenzamos por la investigación sobre la metodología constructivista, conociendo los estudios y las nuevas aportaciones realizadas en el campo de la educación. A continuación el estudio, análisis e interpretación del repertorio seleccionado; este punto será clave para determinar los cursos, objetivos y contenidos pedagógicos sobre los cuales orientaremos nuestras transcripciones. Por último la realización de los diferentes arreglos, los acompañamientos a modo de covers y las transposiciones didácticas.
- La segunda parte versa sobre la experiencia personal tras haber impartido cada canción a una serie de alumnos/as del Conservatorio Profesional de Música de El Ejido. Se relata todo el proceso llevado a cabo, empleando para ello un diario de clase con las sesiones empleadas.

5. EL PROCESO

A continuación procedo a desarrollar todo el proceso realizado partiendo de la búsqueda y selección del repertorio, pasando por el estudio interpretativo, la realización de los arreglos y las transposiciones didácticas y finalizando con la evaluación del diario de clase.

La búsqueda del repertorio

Desde que interpreté por primera vez las *Canciones Españolas Antiguas* recopiladas por Federico García Lorca con la Orquesta Filarmonía de Granada, he tenido en mente acercar al alumnado un repertorio diferente y perteneciente al patrimonio cultural. En las canciones populares se relatan situaciones cotidianas con melodías pegadizas y sencillas que emplean ritmos propios del folklore andaluz.

Por otro lado y teniendo en cuenta que trabajo como profesor de viola en el Conservatorio Profesional de Música de El Ejido, he visto necesario y enriquecedor introducir y enseñar este tipo de canciones, estos “nuevos” repertorios poco frecuentados en las programaciones del centro.

Para seleccionar varias canciones entre las 12 que componen la Colección de *Canciones Españolas Antiguas* de Federico García Lorca, realicé un análisis previo general de cada una de ellas, determinando la tonalidad, el compás, el tempo, la figuración rítmica

predominante y su estructura. Con la intención de apreciar desde una perspectiva general los rasgos comunes de cada canción y así escoger las canciones que mejor se adaptarán a mis intereses pedagógicos, realicé la siguiente tabla:

Tabla 1.

Análisis general de las 12 Canciones Españolas recogidas y armonizadas por Federico García Lorca.

CANCIÓN	TONALIDAD	COMPÁS	TEMPO	FIGURACIÓN RÍTMICA	ESTRUCTURA
1. Anda Jaleo	Re mixolidio	- Compás ternario en toda la canción. - 3/8	- Allegreto - Fuerte y marcado en A. - Legato en B.	- Corchea, corchea con puntillo y semicorchea. - Síncopas y acentos que provocan el ritmo de bulerías.	AB BB AB AB
2. Los Cuatro Muleros	La b Mayor	- Compás ternario en toda la canción. - 3/8	- Allegro vivo. - Sin cambios durante la canción.	- Predominio de corcheas con negras. - Síncopas y acentos que provocan el ritmo de bulerías.	Intro AB AB AB AB A
3. Las Tres Hojas	Fa Mayor	- Compás ternario en toda la canción. - 3/8	- Allegro vivo. - Sin cambios durante la canción.	- Predominio de corcheas con acentos - Síncopas y acentos que provocan el ritmo de bulerías.	ABA
4. Los Mozos de Monleón	Fa Mayor	- Compás ternario en toda la canción. - 3/8	Intro: Adagio. A: Allegreto	Motor rítmico de corchea con puntillo y semicorchea en toda la canción.	Intro AAAA....
5. Las Morillas de Jaén	La frigio	Intro: 3/8, A: 6/8, 4/4, 2/4 B: 6/8 2/4	Intro: Allegro no mucho A y B: Andante mosso.	- Uso de corcheas y tresillos con semicorcheas - Movimiento del tempo muy rubateado.	Intro ABABA Intro.
6. Sevillanas del Siglo XVIII	Si b Mayor	- Compás ternario en toda la canción. - 3/4	- Allegro	- Predominio de corcheas a contratiempo, negras y blancas.	ABB ABB A
7. El café de Chinitas	La menor (melódica)	Compases alternados de 3/8 y 3/4 - Ritmo de peteneras	A: Allegro moderado. B: Lento moderado.	- Característica figura rítmica de negra con tresillo de semicorcheas.	ABAB ABAB ABAB C
8. Nana de Sevilla	La menor	Alternancia de los compases	Andante a modo de nana.	Uso de figuras rítmicas complejas de tresillos con	Intro AB AB AB

		3/8 y 2/8		semicorcheas y corcheas.	
9. Los pelegrinitos	Sol Mayor (Re Mixolidio) y Sol menor	- Compás ternario en toda la canción. - 3/8	A: Allegro enérgico B: Lento moderado - Contraste de carácter entre secciones.	Ritmo característico de corchea, corchea con puntillo y semicorchea - Contraste de figuración rítmica entre secciones A y B	Intro A B A
10. Zorongo	Mi frigio	- Compás ternario en toda la canción. - 3/4	Allegro.	Predominio de corcheas y negras.	Intro AAA
11. Romance de Don Boyso	La frigio	- Compás binario en toda la canción. - 4/4	Tempo moderato.	Predominan las corcheas aunque encontramos tresillos de semicorcheas.	A A`
12: Los Reyes de la Baraja	Sol Mayor	- Compás ternario en toda la canción. - 3/4	Andante.	Uso general de corcheas y negras. -Empleo de notas de adorno.	AABCC

Teniendo en cuenta que serán impartidas en los cursos 3º y 4º de enseñanzas básicas, me he decantado por las canciones *Anda Jaleo*; que presenta un contraste entre los dos temas y un marcado carácter, *Los Cuatro Muleros*; por su sencilla figuración rítmica y por su compás ternario, *Las Morillas de Jaén* por sus cambios de compás y movimiento rubateado del tempo y *Los Pelegrinitos*, ya que tiene una figuración rítmica característica y una estructura bien definida por los temas A y B.

Una vez seleccionadas las cuatro canciones, decidí analizarlas de una forma más meticulosa, determinando su estructura, armonías y formas, ya que el análisis supone una parte primordial previo a un estudio interpretativo. Desde mi punto de vista lo he visto necesario ya que después se realizarán arreglos sobre las melodías, por lo que se necesitará conocer las armonías que se usan para trabajar las voces del alumna/o y del profesor/a.

A pesar de que la letra de cada canción supone un elemento muy importante por el mensaje que transmite, he decidido tratarlas en las primeras sesiones, centrándome en aspectos instrumentales. Los contenidos didácticos que trabajo irán variando según cada canción según mis intereses pedagógicos dependiendo de las características musicales.

La interpretación de las canciones

El estudio interpretativo de cada canción será un aspecto clave para poder elegir los contenidos a trabajar y los objetivos a alcanzar. La experiencia personal de interpretar estas obras según mi criterio instrumental será muy importante para orientar la clase de una forma u otra. A continuación expongo una serie de conceptos que serán necesarios conocer para entender los contenidos que posteriormente se desarrollan.

Entre los conceptos técnicos que pretendo trabajar en las diferentes sesiones distinguimos:

- El carácter de la pieza: como su nombre indica dota a la canción de un sentido particular, comunica de manera concreta una atmósfera o estado de ánimo (Latham, 2008); es un elemento muy importante que debemos tener en cuenta antes de empezar a tocar; éste determinará muchos aspectos interpretativos como la acentuación, el tempo, las dinámicas o los golpes de arco.
- La afinación: es la acción de regular el tono emitido con la nota de referencia (Latham, 2008). En los instrumentos de cuerda frotada no existen los trastes que nos ayuden a referenciar dichos tonos, el proceso de afinación se realiza desarrollando la memoria espacial en el transcurso de los cursos. Es un aspecto que trabajaremos en cada momento del estudio instrumental.
- El compás: nos sirve para estructurar las unidades de tiempo de cada canción; en los compases binarios la distribución de los valores rítmicos se realiza entre dos y cuatro partes, mientras que en los compases ternarios se efectúa una división sobre tres partes (Latham, 2008).



Imagen 1. *Compases binarios.*



Imagen 2. *Compases ternarios.*

En ocasiones encontramos, dentro de una misma canción, una mezcla de ambos tipos de compases, bien sea porque están escritos o porque se le añaden elementos (acentos o síncopas) que desplazan su acentuación natural. En varias canciones folclóricas que

tratamos veremos esa mezcla de compases binarios con ternarios que dan lugar a ritmos de bulerías.



Imagen 3. Alternancia de compases binarios con ternarios.

- Los signos de articulación: Son símbolos que se añaden para cambiar el sonido resultante de una nota en particular (Brown, 2001). Se emplean para enfatizar o destacar un carácter determinado. Distinguimos entre el punto, que acorta la nota a la mitad de su valor, la raya que la alarga y el acento que como su nombre indica la acentúa.



Imagen 4. Signos de articulación.

- Las dinámicas son los diferentes niveles de intensidad sonora con los que tocamos una pieza (Latham, 2008). De menor intensidad a mayor, trabajaremos con el piano (suave), mezzopiano (medio suave), mezzoforte (medio fuerte) y forte (fuerte).



Imagen 5. Dinámicas.

Las dinámicas pueden variar considerablemente para crear o disminuir tensión dentro de la misma obra. Cuando queremos cambiar progresivamente de una dinámica a otra se emplean los reguladores, los crescendos o los disminuidos.

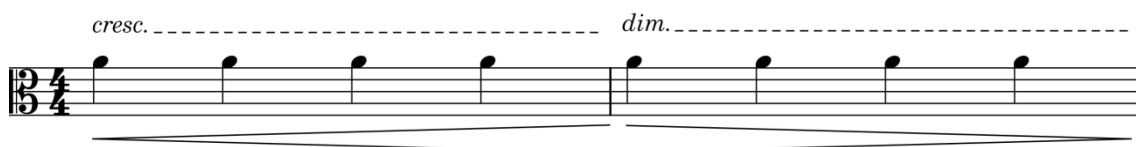


Imagen 6. Reguladores de intensidad.

- Los golpes de arco: son las distintas formas de pasar el arco para emitir diferentes tipos de sonidos según la articulación que deseemos tocar (notas cortas o largas). Cada golpe de arco requiere unas acciones diferentes del brazo derecho. A pesar de que existen muchos tipos, trabajaremos dos golpes de arco; el detaché, para tocar de figuras rítmicas largas o notas con rayas y el martelé cuando se trate de notas cortas y/o acentuadas.

- La distribución del arco: teniendo en cuenta que el sonido se produce por el contacto del arco con las cuerdas, elegir el sitio donde se toca y su distribución, dependiendo de la dinámica que deseemos, será un aspecto clave e importante para trabajar.

- Las combinaciones de arcos: a pesar de que con la viola solo disponemos de dos direcciones para pasar el arco (arriba y abajo), cuando se trata de varias notas por arco, elegir una combinación u otra influirá de forma considerable en el sonido y en la articulación resultante.



Imagen 7. Representación de los arcos.

- El tempo: es la velocidad a la que tocamos una obra (London, 2001). A pesar de que serán los alumnos/as los que determinen el tempo final de cada canción, debemos de comenzar en nuestra práctica con un tempo lento, de esta forma podremos prestar atención a todos los conceptos técnicos a trabajar.

La elección de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Tras haber interpretado personalmente cada canción, he seleccionado los contenidos y objetivos generales que se reflejan en el Decreto 17/2009, de 20 de enero y en la Orden de 24 de Junio de 2009, establecidos en el currículo de las enseñanzas básicas de Música en Andalucía.

Partiendo de los generales he diseñado otros objetivos y contenidos más particulares (objetivos y contenidos didácticos) que darán forma y sentido al diseño de los arreglos y su posterior transposición didáctica.

Objetivos Generales (Decreto 17/2009):

- Apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y medio de expresión cultural de los pueblos y de las personas.

- Conocer y valorar el patrimonio musical de Andalucía, con especial atención a la música flamenca.
- Interpretar y practicar la música con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y realización personal.
- Desarrollar la concentración y la audición como condiciones necesarias para la práctica e interpretación de la música.

Objetivos Específicos (Orden de 24 de Junio de 2009):

- Desarrollar la personalidad y sensibilidad del alumnado a través del aprendizaje de la música.
- Fomentar la creatividad musical y la capacidad de acción y transformación de los conocimientos.
- Favorecer el interés y la actitud positiva del alumnado.
- Potenciar el desarrollo de sus posibilidades y prepararles para su incorporación en los estudios profesionales de música.

Objetivos didácticos:

- Perfeccionar la calidad sonora afianzando el sentido de la afinación.
- Desarrollar la velocidad y una buena articulación de la mano izquierda.
- Afianzar golpes de arco como el detaché y el martelé.
- Desarrollar la practica autónoma en canciones del nivel establecido.
- Ser capaz de elegir la articulación deseada en función del carácter de la canción.
- Poder tocar en conjunto poniendo en común aspectos interpretativos.

Contenidos Generales (Decreto 17/2009):

- Producción del sonido: cuerdas al aire, empleando todo el arco y distintas longitudes de éste.
- Principios básicos de la digitación, las arcadas, cambios de cuerda y las ligaduras. Los golpes de arco básicos, la articulación, la agógica, las dinámicas y el vibrato, como elementos de expresión musical.
- Técnicas y recursos para el control de la afinación.
- Técnicas y hábitos correctos y eficaces de estudio.
- Estudios y obras que se consideren útiles para el desarrollo de la capacidad interpretativa del alumno.

Contenidos didácticos:

- El sentido de la afinación y la calidad sonora.
- La velocidad de la mano izquierda y su articulación
- Los golpes de arco detaché y martelé.
- La autonomía en la práctica instrumental con canciones del nivel establecido.
- La independencia en la elección de la articulación en relación al carácter de la pieza.
- La práctica conjunta con aspectos interpretativos conjuntos.

Criterios de evaluación (Orden de 24 de Junio de 2009)

- Mostrar una actitud receptiva positiva en clase, como medio básico para asumir todos los procesos del aprendizaje.
- Leer, interpretar y transmitir adecuadamente textos musicales de su nivel, a través de su instrumento, con fluidez y comprensión.
- Dominar los procesos básicos adecuados a su nivel con el instrumento de manera que permitan exponer con libertad creativa el discurso musical.
- Memorizar correctamente piezas apropiadas a su nivel.
- Interpretar obras musicales de acuerdo con criterios básicos de estilo.
- Adoptar una posición, movimientos, actitud corporal e integración con el instrumento correctos y adecuados.
- Conocer, describir e interpretar con los criterios de estilo adecuados, algunas obras significativas del patrimonio musical culto y popular de Andalucía o, en su caso, de inspiración andaluza.
- Mostrar en clase, mediante la interpretación de los ejercicios, estudios y obras programadas, la capacidad de planificación y trabajo autónomo en casa.

El proceso artístico

A continuación desarrollo el proceso de adaptación basándome en 4 *Canciones Españolas Antiguas*, de Federico García Lorca.

He realizado un arreglo (partitura del profesor/a) donde incluyo desde un punto de vista personal elementos musicales como el fraseo, los arcos, la articulación, las dinámicas, ligaduras, etc. que trabajaremos con el alumno/a; para no condicionar su elección en el aula se le facilitarán las mismas partituras pero únicamente con la figuración rítmica y las melodías (partitura del alumno/a). Se pretende de esta forma que el alumnado vaya durante el transcurso de las sesiones eligiendo los restantes aspectos musicales que conformarán su interpretación.

Cada canción la he escrito a dos voces (profesor/a y alumno/a) con material temático repartido entre ambas para que la clase sea más amena y divertida y para desarrollar el oído polifónico tocando melodías y acompañamientos. Además de un acompañamiento de piano para una futura audición. Se presenta de cada canción unas covers (acompañamientos) de piano que he realizado basándome en las armonías propias que realiza Federico en del libro *Canciones Españolas Antiguas*. Con la finalidad de que el alumno/a pueda practicar en casa con un acompañamiento de piano a diferentes tempos, he realizado el mismo acompañamiento con tres tempos diferentes (desde un tempo lento hasta el tempo original). Se pretende que desde la segunda sesión el alumno/a pueda ensayar su canción a un tempo lento y cómodo.

5. 1 ANDA, JALEO

La estructura y los temas

En el arreglo de esta canción he mantenido el modo de Re mixolidio original aunque he realizado cambios en su estructura para facilitar el aprendizaje al alumnado. He estructurado su forma con la combinación del tema A (de cuatro compases) y con el tema B, más largo de 12 compases. Ambos tienen un carácter narrativo común, pero a la vez características rítmicas diferentes y contrastantes.

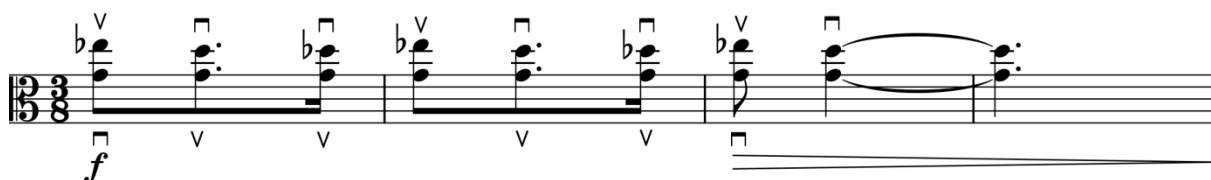


Imagen 8. Tema A.

En este primer tema A vemos un ritmo característico de corchea, corchea con puntillo y semicorchea que sobre un tempo aproximado de Allegretto lo convierte en un tema enérgico y declamatorio. Para enfatizar el carácter he añadido dos combinaciones de arcos que desde mi punto de vista funcionan muy bien para articular cada nota. Guiaremos al alumno/a para que pueda elegir qué arcos hacer en función de su experiencia probando diferentes posibilidades.

El tema A lo he introducido en la voz de la viola 2 (voz del profesor/a) al comienzo de la canción sobre un dinámica de forte y con un regulador descendente al final de la frase con el propósito de que el alumno se enganche en el compás 5 con el mismo tempo.

El tema B es más extenso y tiene un carácter más relajado que el tema A, aunque mantenga el mismo tempo. A pesar de estar escrito bajo un compás de 3/8, en este tema B vemos diferentes síncopas que cambian los acentos naturales provocando hemiolias. Son el resultado de cambiar dos compases ternarios (3+3) por tres compases binarios (2+2+2), al sumar 6 en ambos casos encajan perfectamente, es lo que se conoce como ritmo de bulerías. Para que el alumno/a pueda entenderlo y posteriormente interpretarlo de una forma más sencilla vamos a introducir acentos en los comienzos de las síncopas. Al mismo tiempo trabajaremos además del compás expuesto, el ataque de cada acento reflexionando sobre en qué parte del arco lo haremos y por qué.



Imagen 9. Tema B.

La articulación

En cuanto a la articulación de las corcheas iniciales de este tema, he preferido tocarlas con notas tenidas (indicadas con las rayas) y con ligaduras, para resaltar el contraste temático y practicar el detaché en el centro del arco.

Los acompañamientos

He escrito un acompañamiento en la voz de la viola 1 (voz de alumno/a) que comienza en el compás 5 y está formado por corcheas con síncopas. Ambos elementos rítmicos no solo acompañan armónicamente a la melodía, sino que realizan un ritmo y una articulación similar al de la melodía, para que ésta resalte. Es por ello por lo que he decidido añadirle acentos al comienzo de los dos primeros compases y en cada síncopa, y dos arcos arriba que permitirán tocar dichos acentos de una forma más natural.



Imagen 10. Acentos, arcos arriba y síncopas.

Por otro lado he optado por añadir la dinámica de mezzopiano en su acompañamiento para que deduzcamos los aspectos que intervienen en la producción del sonido y tocando de

diferentes formas encontremos la forma de acompañar con la articulación deseada y sin tapar la melodía principal.

En el compás 17 encontramos la melodía B en la voz del alumno, éste llevará el protagonismo de la canción y deberá sonar más fuerte que el acompañamiento. De la misma forma que trabajamos la reducción de la sonoridad en compases anteriores, ahora lo haremos pero al contrario, orientando sus deducciones sobre la cantidad de arco empleado y el peso del brazo derecho para tocar en mezzoforte.

La dinámica

En relación con la sonoridad de la viola, trabajaremos de forma parecida los reguladores de intensidad que he añadido al final de cada frase, en especial la de los compases 27-28 y 47 y 48. En ambos sitios aumenta la dinámica al acabar la frase y comenzar otra, motivo por el cual he añadido un arco arriba que permite realizar el crescendo de una forma más natural. A pesar de ello, guiaremos su razonamiento sobre la elección de los posibles arcos y la velocidad que debemos de aplicarle a la última nota.



Imagen 11. Acentos con un regulador de dinámica.

Para finalizar, del compás 48 al 49, justo al final de la canción, yo propongo un acento en la nota final que genera una sensación conclusiva en la pieza. Para que dicha nota tenga fuerza y ataque, debe ser tocada desde la cuerda, con el arco parado y con un pequeño tirón inicial. Se espera que el alumno vaya obteniendo dicha información a medida que vaya probando, reflexionando y confirmando sus propias acciones.

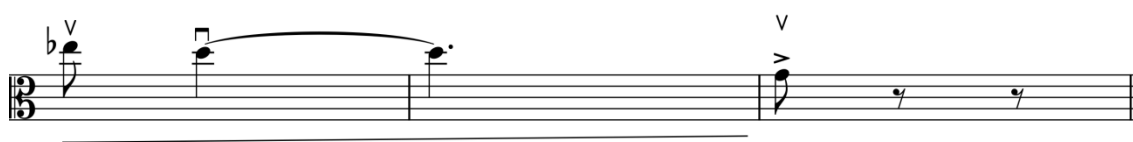


Imagen 12. La acentuación de la nota final de la canción.

Anda, Jaleo (Profesor)

Recogida y armonizada por Federico García Lorca
Adaptación de José Antonio Briones

Allegretto

Viola 1

Viola 2

f

5

Vla. 1

mp

Vla. 2

mf

11

Vla. 1

Vla. 2

17

Vla. 1

mf

Vla. 2

mp

23

Vla. 1

Vla. 2

29

Vla. 1

Vla. 2

f

f

33

Vla. 1

Vla. 2

f

f

37

Vla. 1

Vla. 2

mf

mf

42

Vla. 1

Vla. 2

47

Vla. 1

Vla. 2

mp

mf

54

Vla. 1

Vla. 2

61

Vla. 1

Vla. 2

f

5.2 LOS CUATRO MULEROS

Tonalidad

Esta canción tiene una tonalidad de La bemol mayor (con bemoles en el SI, MI, LA, RE), que he transportado a Sol Mayor (con el FA sostenido) para facilitar la afinación, ya que las cuerdas La y Re no se podrán tocar al aire si son bemoles. Posee una estructura formada por una única melodía A que se repite varias veces con extensiones diferentes. Al realizar la transcripción opté por repetir la melodía varias veces, alternando la voz del alumno/a con la del profesor/a mientras el otro acompaña, con la finalidad de establecer un intercambio temático y también una similitud interpretativa entre el docente y el discente.

El compás y el tema A

Está escrita en un compás ternario de tres por ocho y en la melodía A predomina una figuración rítmica muy similar cada dos compases formada por tres corcheas en un primer compás y corchea con negra en los posteriores.



Imagen 13. Tema A.

Para que se aprecie el carácter rítmico propio de la canción, algunos de los compases los he acentuado en la parte fuerte (la primera) y otros en las partes débiles. Procederemos a tocarlos pensando en los factores que determinarán el sonido como el ataque de la nota (desde la cuerda o fuera de ella) o la cantidad de arco que debemos de emplear.

Los arcos

Elegir unos arcos determinados es muy importante para que los acentos se resalten, por ello en un primer momento vamos a dejar al alumnado que vaya probando diferentes secuencias de arcos posibles y que por sí solo deduzca aquellos que puedan ser más naturales o cómodos. Como en otras ocasiones, en el caso de que surjan dudas o no se le ocurran combinaciones, podemos orientarlo proponiéndole alternativas.

En los compases 16, 18 y 20 encontramos una serie de corcheas situadas en las partes fuertes de los compases. Desde mi punto de vista deben realizarse como parte débil, pues anticipan a un acento y éste debe de sonar con más fuerza. Dichas corcheas se deberán de tocar muy cortas y levantando el arco para atacar fuerte el acento. A esta dificultad se le

añade un cambio de cuerda, ya que la nota anterior a esta corchea viene de una cuerda más grave.

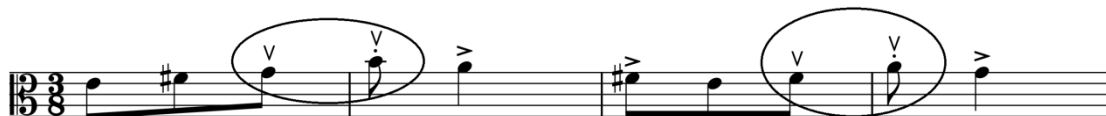


Imagen 14. Arcos arriba consecutivos previos al acento.

En este punto debemos de tener muy claro qué sonido queremos extraer de esa corchea y qué aspectos fisiomecánicos del brazo izquierdo intervienen para realizarlo como queremos. Vamos a realizar diferentes preguntas al alumno para que vaya intentando tocar con diferentes posiciones del brazo, algunas más cómodas y otras no, de esta forma provocaremos su razonamiento desde la práctica.

En diferentes compases la melodía acaba en la punta (extremo superior del arco) y para comenzar nuevamente la melodía es necesario que se retome hacia el talón (extremo inferior del arco), provocando que el alumno lo pueda deducir mediante su práctica al llegar a ese punto ya que sonará de una forma más natural.



Imagen 15. Retomamos el arco abajo para comenzar una nueva frase.

Las dinámicas

En cuanto a las dinámicas, he optado por indicar un forte solo al principio, de tal manera que no centraré mucha atención en esta canción al contraste de las intensidades, a pesar de ello vamos a plantear a nuestro alumnado con qué intensidad podríamos tocarlo y añadiremos dinámicas diferentes según esta práctica le sugiera.

Los acompañamientos

En el acompañamiento que lleva la voz del profesor/a he escrito una contramelodía con una figuración rítmica similar a la melodía; como he explicado anteriormente deberán de realizarse en función y de la misma forma que la melodía principal. Vamos a llegar a un acuerdo con el alumno/a para igualar los arcos, los acentos, la intensidad y la intencionalidad.



Imagen 16. *Similitud interpretativa entre ambas voces.*

Al encontrarnos solo con una melodía en toda la canción, me ha parecido interesante añadir notas de adorno en diferentes partes modificando y ornamentando la melodía ligeramente. Podemos dejar al alumnado que añada notas de adorno a su gusto para enriquecer o embellecer la canción.



Imagen 17. *Ornamentos de la melodía A.*

Los Cuatro Muleros (Profesor)

Recogida y armonizada por Federico García Lorca
Adaptación de José Antonio Briones

Allegro vivo

The musical score is written for two violas, Viola 1 and Viola 2. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/8. The tempo is marked *Allegro vivo*. The score is divided into four systems, each containing two staves. The first system starts with a 4-measure rest for both parts, followed by a forte (*f*) dynamic. The second system begins at measure 11. The third system begins at measure 17. The fourth system begins at measure 23. The notation includes various rhythmic values (quarter, eighth, and sixteenth notes), rests, and articulation marks such as accents and slurs. The Viola 2 part often plays a more active, rhythmic role, while Viola 1 provides harmonic support and melodic lines.

29

Vla. 1

Vla. 2

35

Vla. 1

Vla. 2

41

Vla. 1

Vla. 2

51

Vla. 1

Vla. 2

57

Vla. 1

Vla. 2

5.3 LAS MORILLAS DE JAÉN

Tonalidad

La edición sobre la que estamos basando nuestros arreglos presenta esta canción sobre el modo *la frigio*; alterando el si bemol y dejando el resto de notas naturales facilita en gran medida la afinación y se adapta perfectamente al nivel instrumental del curso elegido, por ese motivo he visto conveniente mantener dicha modalidad.

Estructura

Me ha parecido interesante estructurar la canción en función de los temas A y B, ambos son muy expresivos y tienen muchas similitudes rítmicas y tonales. El tema A comprende 6 compases y está formado por corcheas y semicorcheas que se mueven por grados conjuntos.



Imagen 18. Tema A.

Desde mi perspectiva como intérprete percibo esta melodía con un carácter dulce y melancólico, motivo por el cual he visto necesario añadirles ligaduras que faciliten el legato en el fraseo. Se trabajará pues la producción de un sonido continuo entre las cuerdas y sin tirones bruscos en los cambios de arcos. También he suprimido los cambios de compases de la versión original facilitando su lectura.

El tema B, con 7 compases de extensión, comparte una figuración rítmica similar aunque posee un carácter más energético y rápido.

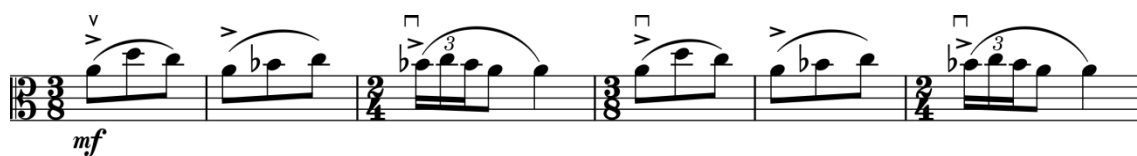


Imagen 19. Tema B.

Como podemos apreciar he añadido además de ligaduras, acentos en las partes fuertes con la finalidad de tocar los cambios de compases de una forma más marcada, cómoda y acorde al carácter.

El tempo

Otra característica que podemos apreciar de ambos temas es el tempo, el tema A es más relajado y pausado, mientras que el tema B es continuo y acelerado. Ambas melodías propician emplear un tempo cambiante y rubateado, por ese motivo me he permitido añadir en diferentes partes del arreglo tenutos y ritardandos. El cambio de tempo será otro punto a trabajar desde el criterio y gusto del alumno/a, ya que le permitiremos elegirlo y tocarlo sin condicionarlo o imponérselo.

Las dinámicas

En esta canción he añadido bastantes indicaciones de dinámicas dependiendo de dos factores; el primero es el contraste temático, escribiendo cada vez que se presenta el tema A la indicación de piano y con el tema B la de mezzoforte. El segundo, como en otras canciones, dependiendo de la melodía o del acompañamiento.

El acompañamiento

En el comienzo de la canción y sobre el tema A he escrito un acompañamiento de notas tenidas con la finalidad de darle “libertad” de tempo al alumno/a al tocar, en otras ocasiones sin embargo únicamente he doblado la melodía una octava inferior para concretar e igualar aspectos técnicos e interpretativos.



Imagen 20. Acompañamiento de notas largas.

La cadencia andaluza

Tanto al comienzo (a modo de introducción) como en una parte intermedia en la recopilación que realiza Federico García Lorca encontramos una secuencia de grados de acordes (IV-III-II-I) que forman la cadencia andaluza. En la adaptación he añadido estas partes (compases 1-8 y 27-34) con la finalidad de permitir al alumno/a que escriba según su gusto una variación o un acompañamiento cambiando el ritmo o añadiendo notas de adorno.

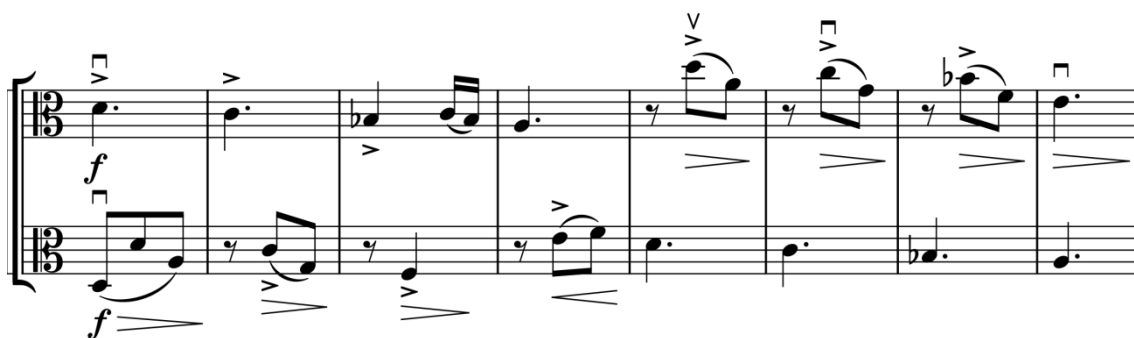


Imagen 21. Tema B.

Las Morillas de Jaén (Profesor)

Recogida y armonizada por Federico García Lorca
Adaptación de José Antonio Briones

Andante mosso

Viola 1

Viola 2

p

pp

rit.

ten.

ten.

a tempo

mf

mf

mf

mf

p

rit.

ten.

rit.

ten.

Allegro no mucho

Vla. 1

Vla. 2

f

Allegro no mucho *rit.* *ten.* *a tempo*

Vla. 1

Vla. 2

mf

mf

rit.

mf

a tempo

Vla. 1

Vla. 2

mf

mf

p *rit.* *ten.* **8**

Vla. 1

Vla. 2

mf

rit. *ten.* **8**

5. 4 LOS PELEGRINITOS

En esta canción encontramos dos secciones que se contrastan en cuanto a la tonalidad/modalidad y al carácter. Sobre ambos temas he determinado su estructura repartiendo las melodías entre las dos voces.

La sección A está escrita sobre la tonalidad de Sol mayor aunque predominan claros rasgos del modo re mixolidio; en ella vemos la melodía A formada por 6 compases que se moverá por grados conjuntos con pequeños saltos interválicos y que se irá repitiendo con pequeños cambios melódicos.



Imagen 22. Tema A.

Como podemos apreciar tiene una figuración rítmica característica de corchea, corchea con puntillo y semicorchea que al estar sobre un modo mayor producen un carácter alegre y enérgico.

La sección B es muy diferente ya que sobre un modo menor construye el tema B, formado por 6 compases y con una figuración rítmica más lenta de corcheas y negras. Su movimiento melódico es casi idéntico pero transmite un carácter melancólico y triste, a pesar de que no encontramos un cambio específico de tempo o de compás dicho carácter propicia tocarlo más lento y pausado.



Imagen 23. Tema B.

Los arcos y la articulación

Al tener dentro de una misma canción dos temas tan diferentes, he visto necesario añadir arcos y signos de articulación contrastantes que puedan trabajarse por separado. En el tema A he añadido puntos y acentos en diferentes partes de la melodía con enganches de arcos arriba para facilitar y mantenernos en la zona inferior del arco, esto nos ayudará en gran medida para tocar notas cortas y crear el carácter enérgico que buscamos.



Imagen 24. Arcos y signos de articulación.

Según mi propuesta interpretativa, en el compás 17 encontramos dos notas con dos arcos abajo. En el caso de que el alumnado haya decidido realizarlo de esta forma, deberemos de tener en cuenta la recuperación rápida del arco con su posterior acento. Se precisa para ello un golpe de arco muy corto en la parte inferior del mismo a la vez que se levanta para atacar la siguiente nota. Propondremos al alumno/a tocarlo en diferentes partes del arco escuchando sus resultados sonoros, describiendo cómo son y eligiendo el que más nos guste o se adecue a la sonoridad que buscamos.



Imagen 25. Recuperación del arco.

El tema B por el contrario será ligeramente más lento y con una articulación de legato, por ello he decidido añadir rayas y ligaduras en diferentes partes de la melodía que nos ayuden a tocar en detaché cada nota. He propuesto comenzar esta melodía desde el extremo superior del arco (arco arriba) para que nos quedemos en la mitad superior del arco y trabajemos el detaché en esta zona.



Imagen 26. Tema B.

Las dinámicas

Teniendo en cuenta que repetimos en diferentes ocasiones las melodías A y B, he considerado interesante añadir cambios de dinámicas que contrasten y faciliten un diálogo entre las dos voces a modo de pregunta y respuesta. Orientaremos al alumno/a para que determine su propia relación de dinámicas en función a su gusto pero manteniendo el carácter elegido.

Los acompañamientos

Como podemos apreciar en la partitura, he repartido el material temático entre las dos voces alternándose con el acompañamiento, por ese motivo creo que será necesario poner en común y tocar de la misma forma la articulación y el fraseo.

En el compás 35 ambas voces tocan a distancia interválica de octava la última parte de la melodía A. A pesar de que ya hemos elegido los mismos arcos, zonas y distribuciones, debemos de concretar conjuntamente cómo vamos a realizar ese ritardando final. Para que salga simultáneo, estableceremos contacto visual y sincronizaremos la respiración al comienzo de la frase y antes de la nota final. Estos recursos los irá empleando en sus futuras interpretaciones con otros músicos; tanto en agrupaciones camerísticas u orquestales.

33

Vla. 1

Vla. 2

f

rit.

Imagen 27. Similitud interpretativa en las dos voces.

Los Pelegrinitos. Profesor.

Recogida y armonizada por Federico García Lorca
Adaptación de José Antonio Briones

Allegro

Viola 1

Viola 2

12

mf

19

Vla. 1

Vla. 2

p

rit.

25

Vla. 1

Vla. 2

f

p

f

p

31

Vla. 1

Vla. 2

f

rit.

f

rit.

Sostenuto ³⁷

Vla. 1 *mf*

Vla. 2 *mf*

rit. 3

⁴³

Vla. 1 *f*

Vla. 2 *f*

3

⁴⁹

Vla. 1 *p*

Vla. 2 *p*

mf

mf

⁵⁵

Vla. 1 *f*

Vla. 2 *f*

rit.

3

Allegro

61

Vla. 1

Vla. 2

p

67

Vla. 1

Vla. 2

mf

73

Vla. 1

Vla. 2

77

Vla. 1

Vla. 2

81

Vla. 1

Vla. 2

rit.

rit.

6. CUADERNO DE CLASE

Como he comentado en puntos anteriores, este TFM trabaja con una metodología cualitativa ya que se centra en las experiencias específicas de nuestro alumnado. El registro de los datos obtenidos es un aspecto fundamental en este tipo de investigación ya que mediante el cuaderno de campo (cuaderno de clase), registraremos toda la información de la experiencia en el aula (López-Cano y Opazo, 2014).

En este apartado relataré las diferentes sesiones que empleamos para impartir las cuatro canciones entre el alumnado. Cada sesión ha tenido una duración de 30 minutos con una semana de margen entre cada una de ellas permitiendo al alumno/a practicar en casa y perfeccionar su interpretación. He preferido no incluir los nombres de cada alumno/a guardando su anonimato, por ello me referiré a cada uno de ellos con las iniciales de nombres ficticios.

6. 1 Anda Jaleo.

➤ Sesión 1

Comenzamos la sesión con la escucha y la lectura de la letra de la canción en el aula a modo de guía. M.A. nunca ha escuchado esta música y muestra interés y curiosidad. A continuación conjuntamente describimos con palabras cómo es y qué tipo de emoción percibimos al escucharla. M.A. comenta que le parece rápida, fuerte, energética y agresiva. Tras hacerlo, las escribimos en la parte superior de su partitura para que sobre estas palabras escogidas por él determinemos la forma de tocar.

En un segundo paso buscamos tipos de sonidos que hagan referencia a las palabras escritas y pensamos en qué cualidades tienen. M.A. comenta que son sonidos fuertes (dinámica), cortos (articulación) y rápidos. Acto seguido vamos señalando sobre la sección A y escribiendo encima de las notas los símbolos provisionales (acentos y puntos), que aunque luego podremos cambiar según el criterio del alumno, nos van ayudar en las sesiones posteriores. M.A. está cursado 4º de EEB y lleva más de tres años dando clase de lenguaje musical, motivo por el cual conoce prácticamente todas las figuras y símbolos que escribiremos en sus partituras (dinámicas, acentos, rayas, respiraciones, reguladores de intensidad, etc.). En un primer momento M.A. no tiene muy claro dónde colocar sobre de la partitura los acentos y puntos, decidimos pues volver a escuchar la canción siguiendo en todo momento la partitura.

Tras escucharla y escribir sobre la partitura todos los símbolos procedemos a determinar su estructura y sus melodías. Es necesario que le ayude dándole pistas ya que muestra

dificultades en diferenciar las partes. El hecho de conocer su forma, va a facilitar en gran medida su comprensión y posteriormente el estudio individual.

Ahora nos centraremos en el ritmo, es un elemento primordial que determina el carácter de la pieza, por ello volvemos a escuchar la canción marcando el pulso y dándonos cuenta del cambio de acentuación natural que se produce en la melodía B (el ritmo de bulerías). Repetimos varias veces un palmeo marcando corcheas y acentuando la que corresponde con el ritmo de bulerías ya que a M.A. le está costando acentuarlas correctamente.

Acto seguido procedemos a escribir los acentos correspondientes en la melodía B. Algunos acentos irán en las partes fuertes del compás y otros en las partes débiles. Lo hacemos tanto en la voz de viola 1 (la del alumno/a) como en la voz de viola 2 (la del profesor). Tras realizarlo comprobamos que están correctamente puestos; haciendo palmas sobre la canción en dichos acentos.

Cogemos la viola y comenzamos con la primera lectura de la canción. Comenzamos a tocar la melodía A de su voz (en el compás 29) con un tempo lento pero con las características que describimos al comienzo de la clase. M.A. muestra dificultades para afinar algunas notas que componen la melodía, entre ellas el SI bemol del comienzo. Hacemos preguntas para que M.A. razone y piense por sí mismo los motivos físicos que determinan esa dificultad encontrada. Concluye que es la postura de la mano con respecto al mástil de la viola lo que no le permite llegar bien a esas notas y afinarlas correctamente. A pesar de que no consigue tocarlo afinado, sabe el por qué y cómo hacerlo. Es un aspecto que practicará en casa para la siguiente sesión.

En cuanto a las figuras rítmicas de la melodía A, lo toca perfectamente aunque sin ninguna articulación, combinación de arcos o dinámica determinada. Estos contenidos didácticos se lo plantearemos en la segunda sesión, cuando tengan la afinación y el ritmo más asimilados.

Comenzaremos a leer el tema B centrándonos en la afinación; no muestra ninguna dificultad pero le cuesta tocar los acentos que escribimos y por lo tanto marcar el compás de bulerías. Por ello decidimos tocar dichos acentos únicamente sobre una nota repetidas veces. Al poco tiempo M.A. deduce que los acentos caen en diferentes direcciones del arco (abajo y arriba) y que por esa razón no suenan los acentos con la misma fuerza; Para la próxima clase deberá de elegir una combinación de arcos que le permita tocar todos los acentos con la misma sonoridad.

➤ Sesión 2

Empezamos esta sesión repasando los temas A y B, además de estas melodías ha tocado las partes del acompañamiento que le corresponde y notamos que están bastante afinadas y sin errores en la figuración rítmica. Procedemos pues a llevarlo a la reflexión sobre el tipo de articulación que le parece bien que toquemos en la melodía A en función de las palabras que escribimos la semana anterior. Invitamos a que toque de diferentes formas (con notas largas y pausadas por un lado, y por otro con notas cortas y acentuadas) para que pueda elegir desde su propia experiencia. Argumenta que prefiere tocarlo con notas cortas y acentuadas según el carácter que establecimos pero aún no sabe cómo hacerlo. Será el momento de que piense y reflexione mientras toca la melodía. Vamos a orientar nuestra conversación con M.A. para que deduzca que el sitio del arco donde se toca (centro, mitad superior o mitad inferior) propicia un tipo sonido, en la mitad superior y centro produciremos de forma natural sonidos largos y en la mitad inferior sonidos más cortos.

Comienza a tocar la melodía A en la mitad superior del arco y se da cuenta de que no consigue tocar notas cortas pero que al realizarlo en la mitad inferior sí. Además prueba diferentes combinaciones de arcos que le proponemos y decide empezar arco arriba y enganchar dos abajo porque le resulta más natural y cómodo. A pesar de que la articulación aun no está muy definida porque necesita práctica, M.A. sabe el sonido que quiere tocar y cómo debe de practicarlo en casa.

Es el momento de tocar el tema B centrándonos ahora en otras dificultades, el ritmo y la articulación. Al haberlo practicado en casa, M.A. lo toca correctamente pero sin determinar una articulación y unos arcos concretos que lo propicien.

M.A. comenta que el tema B lo percibe más legato, de una forma más relajada aunque con el mismo tempo. Le realizamos preguntas que le hagan reflexionar en cómo podría hacerlo, qué aspectos fisiomecánicos del brazo intervienen para que las notas las toquemos continuas y sin tirones. M.A. comienza a probar múltiples posibilidades comentándome sus sensaciones, cuales le parece más cómodas y por qué. Determina que tocando en el centro del arco, dejando peso sobre el brazo izquierdo y alargando ligeramente cada nota conseguimos esa sonoridad que buscamos.

Ya sabe casi todos los aspectos técnicos interpretativos que debe de practicar de la canción, ahora podrá comenzar a tocarla con el audio de fondo sobre un tempo lento aún.

➤ Sesión 3

En esta última sesión nos vamos a centrar en los acompañamientos que realiza y en las dinámicas que debemos de tocar según el papel solista o acompañante que desempeñemos dentro de la canción.

En este arreglo alterné las melodías entre las voces del profesor y del alumno de tal manera que M.A. en algunos momentos tocará la melodía y en otros los acompañamientos. Desde mi punto de vista instrumental creo que el acompañamiento debe de amoldarse a la melodía con un mismo carácter y por consiguiente con una misma articulación. Pero tal vez M.A. no piense de la misma forma, por ello y para que pueda decidir desde su experiencia, tocamos conjuntamente el tema A y B y mientras él toca la melodía yo lo acompaño con una articulación totalmente diferente a la que él hace. Al darse cuenta de que no suena de forma conjunta hablamos sobre qué opina y cómo podemos solucionarlo. Determinamos la articulación que llevará tanto en el acompañamiento del tema A como el del tema B, siendo acorde a la melodía. Dejamos escrito sobre su partitura todos los símbolos relacionados a la articulación, ya que en el momento de tocarlo, deberá de hacerlo con los mismos arcos y la misma articulación.

Tras haberlo ensayado varias veces, planteamos el tema de la dinámica. M.A. ya toca sin apenas dificultad casi toda la canción y puede interpretar con diferentes planos sonoros experimentando cuál le parece más interesante. Después de haberlo tocado con diferentes dinámicas decide tocar las melodías en forte y los acompañamientos en mezzopiano. En este punto llevamos a M.A. a la reflexión sobre la distribución del arco y su peso, le preguntamos para que piense cómo podemos sacar más sonido de nuestra viola y al contrario, cómo reducirlo. Prueba formas distintas de tocar (con mucho y poco arco y con poco y mucho peso) y llega a la conclusión que esperamos. Si aplicamos peso y recorrido en el paso del arco, nuestro sonido resultará amplio, si por el contrario pasamos poco y arco y con poco peso apenas se nos escuchará.

La canción está casi lista para tocarla en una posible audición ahora solo nos queda seguir practicándola con el audio del acompañamiento de piano de fondo sobre el tempo original.

6. 2 Los Cuatro Muleros

➤ Sesión 1

Como primera toma de contacto decido tocar yo la única melodía de la canción de diferentes formas para que nos diga cual le parece más interesante. Se decanta por la forma “original” y nos revela que ya conocía la canción del colegio pero que nunca la había tocado. Ahora

escuchamos una grabación mientras que leemos la letra, ya que nos ayudará a conocer la temática y a determinar el carácter de la canción.

Ahora vamos a decir las primeras palabras que se nos ocurra relacionadas con la canción y su carácter y las escribimos en la cabecera de nuestra partitura. E.A. dice palabras como “alegría, juguetón, campestre”; A pesar de que algunas de estas palabras para nosotros no tiene relación con la canción, para él sí la puede tener y éstas matizarán la actitud que debe de mostrar a la hora de tocar esta pieza.

Coge la viola y comienza a leer la melodía en el compás 5. A nivel rítmico no presenta ninguna dificultad pero sí en la afinación ya que la melodía se mueve entre dos cuerdas de la viola (Re y Sol) y al cambiar de cuerda con el arco involuntariamente los dedos de la mano izquierda pierden la referencia. Mediante preguntas hacemos que E.A. recapacite sobre por qué está sonando desafinado. Practica durante un tiempo poniendo su atención en puntos específicos para averiguarlo; A pesar de que ha tardado en razonarlo, por sí solo ha sido capaz de deducir que la mano izquierda no debe de moverse con el cambio de arco como hacía para no perder el punto de referencia.

➤ Sesión 2

En esta segunda sesión, E.A. ha practicado todo lo que trabajamos en la clase anterior y la melodía ahora está muy afinada pero sin un carácter concreto. Dialogamos sobre qué elementos pueden ayudarnos para que nuestra canción se parezca a las palabras que escribimos en nuestra partitura. Cantamos la canción y apreciamos que muchas notas se acentúan y se cortan para resaltar su carácter. Sobre la partitura escribimos dichos acentos y puntos que faciliten su interpretación.

Elegir una buena combinación y determinar el sitio del arco donde tocar son factores que determinan los sonidos resultantes, por ese motivo orientamos a E.A. para que tocando elija una combinación que le ayude a producir los acentos y las notas cortas. Tras varios intentos se decanta por realizar los acentos arco abajo para caer con más fuerza y ataque, pero los está realizando en la parte superior del arco que dificulta hacerlo corto y limpio. Al notar que no consigue averiguar este factor tan importante, decido ayudarle tocando en la mitad inferior de mi arco y produciendo el sonido deseado E.A. en seguida se da cuenta de que el lugar donde estaba tocando no era el idóneo ya que le dificultaba para hacer las notas cortas y acentuadas. Escribe en su partitura este dato tan importante y que deberá de tener en cuenta durante toda la canción.

➤ Sesión 3

Durante la semana E.A. ha seguido practicando y toca la canción sin apenas errores, podemos entonces centrarnos en otros aspectos más complejos. El acompañamiento que he escrito, primero en la voz del profesor y después en la del alumno, va acorde con la melodía que acompaña, en cuanto figuración rítmica y acentos. Es por ello por lo que debemos de escribir en la voz del profesor y hacer todo lo que se ha hablado de la melodía anteriormente. Todos los arcos y articulaciones las haremos de la misma forma al practicarlo.

En cuanto a la dinámica, orientamos a E.A. para que reflexione sobre los diferentes planos sonoros de debemos de producir. Tocamos juntos con la misma dinámica toda la canción y notamos que la melodía no se escucha demasiado porque el acompañamiento está sonando demasiado. Decide pues aplicarle un nivel menor de intensidad sonora al acompañamiento pero no sabe aún cómo hacerlo. E.A. comienza a tocar pensando y posteriormente comentando qué elementos físicos intervienen en la intensidad del sonido que produce. Comenta que uno de ellos es el recorrido del arco que podemos usar para una misma nota. Lo comprueba tocando con muy poco recorrido y recorriendo todo el arco.

Después de practicar conjuntamente la canción todos los contenidos están bastante asimilados, es el momento de proponerle que en sus próximas prácticas, añada notas de adorno en diferentes partes de la melodía para embellecerla.

6. 3 Las Morillas de Jaén

➤ Sesión 1

Como primera toma de contacto leemos la letra para comprender la historia que relata y decidimos el tempo y el carácter que podemos darle. A diferencia de otras canciones, en esta ocasión no partimos de la escucha, vamos a dejar que sea I.M. la que decida sin condicionamientos el estilo que le va a dar a su interpretación.

Con un tempo lento para ir descodificando la grafía musical, I.M. comienza a tocar a primera vista las notas musicales con sus respectivas figuras rítmicas. El tema A está formado por pocos compases y su melodía se mueve por grados conjuntos; a I.M. no le resulta muy complicado leer las notas musicales con sus respectivos ritmos.

Ahora que sabemos cómo suena, decidimos cantar el tema A con diferentes tempos para elegir el carácter que más nos guste. Como en otras canciones decimos las primeras palabras que nos vienen a la cabeza y las escribimos al comienzo de la partitura. Amor, belleza o delicada son algunas palabras que ha comentado I.M. sobre lo que le transmitía la

melodía; aprovechamos para describir y asociar sonidos que se asemejen a estas palabras para volver a tocar la melodía pensando en ellas. Tras hacerlo, I.M. comenta que esas notas deberían ser suaves, alargadas y tocadas con mucha delicadeza. Oriento su reflexión para que deduzca sobre cómo podría emitir esos sonidos con la viola y qué elementos intervienen; I.M. vuelve a tocarla de diferentes maneras y concluye que tocando en la mitad superior del arco y ligando diferentes notas podemos conseguir esa sonoridad de legato que desea. Lo dejamos escrito sobre su partitura.

Un aspecto muy característico de esta melodía A es su invitación a mover el tempo, por este motivo propongo a I.M. que cante la canción añadiendo de forma improvisada acelerandos, ritardandos o pausas. En un primer momento duda bastante porque no sabe cómo modificarlo pero tras varios intentos y un ejemplo mío consigue añadir un cambio de tempo según su gusto; lo dejamos escrito en su partitura para su posterior práctica.

En esta canción diferenciamos una introducción y dos temas (A y B) que se contrastan en diferentes aspectos musicales; que el alumno/a reconozca cada tema y determine su estructura nos va a ayudar en gran medida para su posterior estudio por ese motivo una vez que hemos tocado el tema A sobre su partitura acotamos las partes y vemos las veces que se repite.

Nos centramos ahora sobre el tema B, es una melodía muy corta que se repite dos veces con un cambio de compás. En esta ocasión voy a ser yo el que comience a tocarlo con diferentes articulaciones y I.M. la que decida cuál le gusta más. Hablamos sobre los elementos musicales que se diferencian o que contrastan con el tema A; I.M. comenta que prefiere tocarlo más rápido, más fuerte y con algunos acentos.

Comienza a leer por primera vez la melodía despacio pero con poco sonido e intentando añadir acentos poco concretos y sin fuerza. Aún no se ha parado a pensar en los elementos que intervienen en los sonidos que ha comentado y por ello conversamos con ella para que reflexione, pruebe, piense y exprese de qué manera puede llegar hacerlo. Tras describir las características que tienen los acentos (cortos y fuertes), comienza a tocar notas acentuadas en diferentes sitios del arco y con ataques desde la cuerda y fuera de ella. Deduce que si atacamos desde la cuerda, con el arco abajo y en la parte inferior del arco, que es donde más peso tiene, los acentos salen con mucha facilidad, cortos y con fuerza.

➤ Sesión 2

Después de haber estado una la semana practicando ambas melodías, los contenidos de la sesión anterior están asimilados por esa razón nos centraremos en otros. El cambio de compás (de ternario a binario) en la melodía B no está preciso y añade de forma involuntaria

otro pulso más. Hablamos sobre las partes que tienen los compases 3/8 y 2/4 y marcamos el pulso con palmas mientras cantamos la melodía. A continuación con la viola realizamos corcheas sobre una sola nota tocando el compás ternario y binario y por último tocamos la melodía marcando cada corchea de ambos compases.

A continuación I.M. nos comenta que en casa ha estado pensando sobre los posibles arcos y ligaduras que podría añadirle para que los acentos de los que hablamos en la sesión anterior lleguen arco abajo y por consiguiente con más fuerza. Esta iniciativa es nueva en I.M. porque durante el curso he ido indicándole los arcos y las ligaduras de cada canción evitando su decisión.

Practicamos la pieza y como era obvio tenemos que plantearnos las dinámicas en los acompañamientos para resaltar las melodías. Teniendo en cuenta que en diferentes momentos de la canción tocaremos los dos partes de la melodía y del acompañamiento, veo necesario una opinión conjunta. Para ello comenzamos a tocar con diferentes dinámicas y dejándolas apuntadas la que más interesante nos parece.

En el compás 47 se repite por última vez la melodía A sin acompañamiento ya que la segunda voz dobla en octava grave a la melodía. Al tratarse de una frase de cierre deberemos de hacerla (desde mi punto de vista) más pausada y con más ritardando, por ello y para que suene lo más simultáneo posible debemos de realizar los mismos arcos, con el mismo recorrido, sintiendo de igual forma el ritardando y con la misma respiración. El contacto visual será imprescindible para que todos estos aspectos podamos realizarlos.

➤ Sesión 3

En esta última sesión repasamos todos los aspectos comentados en las sesiones anteriores y comenzamos a tocar la canción sin pararnos. Es importante que una vez que hayamos trabajado y controlado cada parte, interpretemos la canción de una vez sin pararnos ya que será como la hagamos en una posible audición.

Entre los compases 27 y 34 propongo sobre los grados tonales que forman la cadencia andaluza una pequeña ornamentación improvisada donde I.M. pueda añadir notas de paso, floreros o incluso pequeñas melodías sin cambiar su estructura armónica. I.M. nos comenta que es la primera vez que se encuentra con una situación similar ya que todo lo que ha tocado hasta ahora estaba escrito y sin poder modificarlo. No vamos a ejemplificar cómo lo haría para no condicionar su creatividad, solo le aportamos ideas o sugerencias para que pruebe y escoja lo que más le convence. Tras 5 minutos de práctica consigue añadir algunas notas de paso y algún floreó que enriquecen el arreglo. Después de una semana

practicando la canción con el audio del acompañamiento de fondo, estará lista para tocarla en una posible audición.

6. 4 Los pelegritos

➤ Sesión 1

Para comenzar con esta canción nos dirigimos a la partitura directamente y comenzamos a percutir sobre la mesa las figuras rítmicas del tema A; E.M. al cursar 4º de E.E.B.B. reconoce perfectamente la grafía musical y al no tener que pensar en notas musicales, solo ritmo, lo realiza perfectamente. El carácter del tema A está determinado más que por su melodía, por su figuración rítmica característica, por ese motivo he decidido partir de ahí para determinar otros aspectos de la canción.

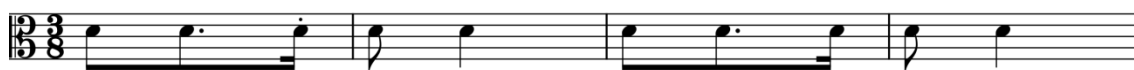


Imagen 28. *Figuración rítmica del tema A.*

A continuación le preguntamos para que comente, qué le parece y qué tempo ve apropiado para esta melodía; duda bastante pero tiene claro de que no la quiere tocar lento. Para salir de dudas interpreta el mismo ritmo sobre una sola nota y a diferentes velocidades para determinar el que más le gusta de forma provisional.

Nos describe el ritmo con palabras como “rápido, energético, nervioso” y tras escribirlas en su partitura comenzamos a tocar la canción. Nos damos cuenta de que no suena con la misma energía con la que percutía al comienzo de la clase, por ese motivo dialogamos sobre qué características tiene (sonidos cortos y con ataque) y pensamos en los motivos por lo que no suena de esa forma. Prueba en diferentes zonas del arco y deduce que tocándolo en el extremo inferior del arco el ritmo se hace más corto y preciso. Además de apuntarlo en su partitura lo practica varias veces ya con las notas de la melodía pero sin una combinación de arcos determinados.

Ya teniendo claro e interiorizado el pulso y las figuras rítmicas predominantes podemos determinar los arcos, las notas que acentuaremos y las que vayamos hacer más cortas. Mediante el canto de la melodía A vamos localizando, señalando y apuntando los signos de acentuación sobre la partitura.

En el arreglo del profesor propongo tocar con dos arcos arriba una serie de notas con la finalidad de acentuar la caída al nuevo compás, pero este dato no se lo vamos a decir directamente para no condicionar su decisión, será E.M. la que deberá elegir los arcos que

mejor les parezca en función del carácter que determine. Le dejamos su tiempo para que pueda tocarlo con diferentes combinaciones, piense, reflexione y descarte aquellos que les sean incómodos o que no contribuyan a producir el sonido buscado.

Uno de los motivos por los cuales escogí esta pieza fue por el marcado contraste entre las secciones A y B; en esta primera sesión he preferido centrarnos en el tema A, dejando el tema B para la segunda clase. Por ese motivo, para la siguiente sesión le mandamos que practique lo trabajado en clase y que piense tras la lectura del tema B el carácter que podría darle.

➤ Sesión 2

Comenzamos hablando sobre qué le ha parecido el tema B, E.M. nos dice que lo ve diferente, a pesar de que la melodía tiene una figuración rítmica muy parecida al tema B, su melodía le transmite tristeza y pena. Aprovechamos para describir estas emociones y asociarlas con tiempos y sonidos que puedan representarlas. Sobre el tempo E.M. nos sugiere que le gustaría tocarla lento, con notas más bien largas que cortas y con poca intensidad sonora. Apuntamos debajo de la melodía B: Lento, largo y piano.

Al llegar al tema B se produce una modulación al modo menor, la tercera nota de la escala se le baja medio tono provocando una sonoridad más “oscura”. Tocaremos la escala de Sol Mayor y Sol Menor consecutivamente para que E.M. con una escucha activa, deduzca qué nota es la responsable de producir dicho cambio en la sonoridad. Tras hacerlo E.M. nota perfectamente que la tercera nota de la escala suena diferente (junto con otras) y que por ello cambia la sonoridad de la melodía.

Volviendo al carácter que hemos descrito anteriormente, comenzamos a tocar el tema B pensando en lo que hemos hablado; lo toca lento con una dinámica de piano pero sus notas están desafinadas. El Mi y el Si son bemoles, deberá de desplazar los dedos 1 y 4 hacia el clavijero para que esas notas suenen afinadas. Con la finalidad principal de que deduzca este dato por sí misma, E.M. comienza a tocar y a pensar al mismo tiempo para encontrar el motivo por el cual no le suena afinado. Tras varios intentos desplazando ligeramente sus dedos izquierdos deduce el motivo y la solución. A pesar de que en un primer momento no le suena afinado, ya sabe cómo y de qué forma puede practicarlo en casa.

Un factor que favorece la realización de un carácter u otro es la combinación de arcos y ligaduras que le aplicamos a la melodía. Para esta melodía yo comenzaría a tocar desde la punta del arco y ligando algunas corcheas para no cortar el fraseo musical. Con la finalidad principal de no condicionar su elección, dejaremos que E.M. vaya probando y diseñando las

múltiples combinaciones posibles; en un principio duda mucho pero después de intentarlo varias veces se decanta por comenzar en la punta del arco y no añadir ninguna ligadura.

La melodía B es más lenta y flexible, permite sostener algunas notas y realizar algunos ritardandos, sobre todo al final de las frases; le sugerimos que en casa y una vez que tenga controlado todo lo comentado en clase, mueva un poco el tiempo en algunas partes de la melodía según su gusto.

Tras haber dejado todo apuntado en su partitura, E.M. sabe cómo puede practicar en casa toda la canción y ya puede tocarla con el acompañamiento de las covers sobre un tempo aún lento.

➤ Sesión 3

En esta última sesión trabajaremos los planos sonoros dependiendo del papel solista o acompañante que toquemos en la canción. Tanto en el tema A como en el tema B he fragmentando las melodías, a modo de diálogo, distribuyéndolas entre las voces de viola 1 y viola 2. Es importante que concretemos conjuntamente qué dinámicas vamos aplicarle para que tenga sentido y direccionalidad.

En la sección A decidimos alternar las frases con mezzoforte-piano, forte-piano-forte a modo pregunta-respuesta; en la sección B sin embargo comenzamos a tocar en piano (tal y como E.M. decidió) e ir creciendo a medida que se va repitiendo la melodía B; con este crescendo de piano, mezzopiano, mezzoforte, forte y fortísimo esperamos crear tensión al acabar pero tenemos que saber los aspectos físicos que intervienen en el incremento del sonido de la viola; para ello proponemos a E.M. que toque una nota suelta y la repita con diferentes dinámicas. Mientras lo hace comienza a fijarse que el peso de su brazo derecho se incrementa al igual que el recorrido del paso del arco sobre las cuerdas. Tras explicar cómo y de qué forma lo ha hecho procedemos a tocar la sección B pensando en esta idea.

7. CONCLUSIONES

Tras realizar este trabajo fin de máster y a modo de cierre es importante constatar que los objetivos propuestos al comienzo del mismo se han cumplido satisfactoriamente; en este trabajo hemos empleado una metodología de investigación basada en la práctica artística ya que hemos tratado todo el proceso creativo en la transcripción y elaboración de unos arreglos musicales basados en las canciones populares Anda Jaleo, Los Cuatro Muleros, Las Morillas de Jaén y Los Pelegrinitos adaptados para los cursos de 3º y 4º de enseñanzas básicas instrumentales de la especialidad de viola. Cada arreglo ha sido elaborado desde mi experiencia como intérprete y como docente, adaptando cada canción a los contenidos y objetivos didácticos propuestos y a las necesidades específicas de cada alumno/a.

Por otro lado, con una metodología de investigación a/r/tográfica, hemos acercado nuestras transcripciones al alumnado llevado al aula cada canción desde una perspectiva constructivista, propiciando la continua reflexión de cada dificultad mediante su propia experiencia, favoreciendo la expresión verbal de los/las alumnos/as para una posterior deducción. Siendo el propio alumno/a el/la responsable y principal protagonista en el aula y en la elección de los elementos musicales que configuran su interpretación. Se ha llevado a cabo un registro de cada sesión con todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de poder investigar y mejorar en futuros proyectos. Por estos motivos podemos confirmar que hemos alcanzado el objetivo principal y los secundarios que se establecen en este trabajo.

A nivel personal ha sido un placer realizar este proyecto y poder aprender de la experiencia vivida al elaborar, adaptar e impartir este repertorio tan rico e importante a varios alumnos/as del conservatorio; A través de esta investigación he sido más consciente del grado de importancia que tiene la búsqueda y el conocimiento de nuevas teorías sobre el aprendizaje en el aula.

Pienso que aunque aún me queda mucho por recorrer en la investigación, este proyecto es el comienzo de una etapa de estudio e indagación, de replanteamientos en el aula y de reflexiones sobre mis acciones docentes. Tal vez en unos años estos planteamientos metodológicos comiencen a llevarse de una forma real al aula y no teórica como hoy en día la vemos. Porque leer, investigar, conocer, experimentar, adaptarse y autoevaluar cada clase deberían ser hábitos presentes en todos los educadores.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, A. y Pérez-Echeverría, M. P. (2008). ¿Qué consideran os profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, 20 (1), 17-34.
- Borgdoff, Henk. (2012). *The Conflict of the faculties. On Theory. Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden University Press.
- Brown, C. y London, J. (2001). *Articulation marks y tempo*. Grove Music Online. Oxford Music Online.
- Calderón, N., y Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro
- 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.
- García, H. (2017). *El concierto para oboe y pequeña orquesta en Re mayor Op. 144 (TRV 292) de Richard Strauss (1947) desde una perspectiva a/r/tográfica*. [Tesis de doctorado, Universidad de Jaén]. <http://ruja.ujaen.es/handle/10953/863>
- Irwin, R. L., & García, D. (2013). La práctica de la a/r/tografía. Traducido por Diego García Sierra, *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de educación, 25 (65), 106-113.
- Lathan, A. (2008). *Diccionario enciclopédico de la música*, Oxford. Fondo de cultura económica.
- Musumeci, O. (2002). *Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible*. Actas de la segunda Reunión Anual de SACCoM, Quilmes. http://www.saccom.org.ar/2002_reunion2/SesionesTematicas/Musumeci.htm
- Torrado, J. A., Braga, M. y Pozo, J. I. (2016). *Expresividad: Un motor para el aprendizaje de la técnica. IV Congreso Nacional de Educación Musical*. Almería, España.
- Pozo, J. I., Bautista, A. y Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20 (1), 5-15.

- Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 175-199). Graó.
- Torrado, J. A., y Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y educación*, 20 (1), 35-48.
- Orden de 24 de Junio de 2009, por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de música en Andalucía.
- Zaldívar, A. (2008). Investigar desde el arte. *Anales de la Real Academia Canaria de Bellas Artes de San Miguel Arcángel*.: RACBA, (1), 57-64.

9. ANEXOS

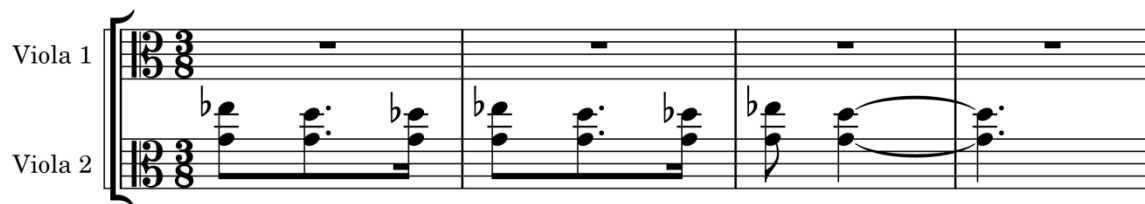
9.1 Partituras del alumno

Anda, Jaleo (Alumno/a)

Recogida y armonizada por Federico García Lorca
Adaptación de José Antonio Briones

Viola 1

Viola 2



5

Vla. 1

Vla. 2



13

Vla. 1

Vla. 2



17

Vla. 1

Vla. 2



25

Vla. 1

Vla. 2



[illegible]

Violin 1 and Violin 2 staves, measures 33-38. The key signature has one flat (B-flat). The Violin 1 staff features a melodic line with a fermata in measure 35. The Violin 2 staff provides harmonic support with chords and moving lines.

Violins 1 and 2. Measures 40-47. The score shows two staves. Violin 1 (Vla. 1) starts with a half note G4, followed by a quarter note A4, and then a half note B4. Violin 2 (Vla. 2) starts with a half note F#4, followed by a quarter note G4, and then a half note A4. The music continues with various intervals and rhythms, including a final measure with a half note G4 in Violin 1 and a half note F#4 in Violin 2.

Violin 1 and Violin 2 staves, measures 47-52. The key signature has one sharp (F#). The time signature is 3/8. Measure 47: Vla. 1 has a half note F#4 and a quarter note G4; Vla. 2 has a half note E4 and a quarter note F#4. Measure 48: Vla. 1 has a quarter note A4, quarter note B4, and quarter note C5; Vla. 2 has a quarter note G4, quarter note A4, and quarter note B4. Measure 49: Vla. 1 has a quarter note C5, quarter note B4, and quarter note A4; Vla. 2 has a quarter note A4, quarter note B4, and quarter note C5. Measure 50: Vla. 1 has a half note G4 and a quarter note F#4; Vla. 2 has a half note F#4 and a quarter note G4. Measure 51: Vla. 1 has a half note E4 and a quarter note D4; Vla. 2 has a half note D4 and a quarter note E4. Measure 52: Vla. 1 has a half note C4 and a quarter note B3; Vla. 2 has a half note B3 and a quarter note C4.

Violins 1 and 2, measures 55-60. The key signature has one flat (B-flat). The time signature is 3/8. Measure 55 starts with a first ending bracket over measures 55-57. Violin 1 plays a melodic line with a trill on the first measure of the first ending. Violin 2 plays a supporting line. The first ending leads to measure 58, which begins the second ending. The second ending consists of measures 58-60, where Violin 1 has a trill and both violins end with a final chord.

Los Cuatro Muleros (alumno/a)

Recogida y armonizada por Federico García Lorca
Adaptación de José Antonio Briones

Viola 1

Viola 2



Vla. 1

Vla. 2



Vla. 1

Vla. 2



Vla. 1

Vla. 2



29

Vla. 1

Vla. 2

35

Vla. 1

Vla. 2

45

Vla. 1

Vla. 2

53

Vla. 1

Vla. 2

60

Vla. 1

Vla. 2

Las Morillas de Jaén (alumno/a)

Recogida y armonizada por Federico García Lorca
Adaptación de José Antonio Briones

The musical score is arranged in six systems, each containing two staves labeled Viola 1 and Viola 2. The key signature is B-flat major (two flats). The time signature changes from 3/8 to 2/4 at measure 15, and back to 3/8 at measure 40. Measure numbers 8, 15, 22, 31, 40, and 47 are indicated at the start of their respective systems. The score includes various musical notations such as eighth notes, quarter notes, eighth rests, and triplet markings (indicated by a '3' over a group of notes). A dynamic marking of *mf* (mezzo-forte) appears at measure 40. The piece concludes with a double bar line at measure 48, with a final '8' marking on both staves.

Los Pelegrinitos (alumno/a)

Recogida y armonizada por Federico García Lorca
Adaptación de José Antonio Briones

Viola 1

Viola 2

12

12

Vla. 1

Vla. 2

19

Vla. 1

Vla. 2

25

Vla. 1

Vla. 2

31

Vla. 1

Vla. 2

37

3

Vla. 1

Vla. 2

43

3

49

Vla. 1

Vla. 2

55

Vla. 1

Vla. 2

61

Vla. 1

Vla. 2

67

Vla. 1

Vla. 2

73

Vla. 1

Vla. 2

79

Vla. 1

Vla. 2

9.1 Acompañamientos de piano

Anda, Jaleo (Piano)

Recogida y armonizada por Federico García Lorca
Adaptación de José Antonio Briones

Allegretto

The musical score is written for Viola, Piano (Right Hand), and Piano (Left Hand). The time signature is 3/8. The key signature has one flat (B-flat). The tempo is marked **Allegretto**. The score is divided into three systems. The first system contains measures 1 through 8. The second system starts at measure 9 and contains measures 9 through 16. The third system starts at measure 17 and contains measures 17 through 24. Dynamic markings include *f* (forte) and *mf* (mezzo-forte). Articulation includes accents (^) and slurs. The Viola part is in the alto clef. The Piano parts are in the treble and bass clefs.

23

Vla.

Pno.

Pno.

29

Vla.

f

Pno.

Pno.

33

Vla.

f

Pno.

Pno.

37

Vla.

mf

Pno.

Pno.

44

Voz

Pno.

Pno.

mf

51

Voz

Pno.

Pno.

59

Voz

Pno.

Pno.

f

Los Cuatro Muleros (piano)

Recogida y armonizada por Federico García Lorca
Adaptación de José Antonio Briones

Viola

Piano

Measures 1-6 of the musical score. The Viola part is in 3/8 time, starting with a rest for the first four measures, then playing a half note G4 and a quarter note A4 in measure 5, followed by a half note G4 and a quarter note F#4 in measure 6. The Piano part consists of a continuous eighth-note accompaniment in the right hand and a half-note accompaniment in the left hand. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 3/8. A forte (f) dynamic marking is present in measure 5.

Vla

Pno.

Measures 7-12 of the musical score. The Viola part continues with the same melodic line, including a half note G4 and a quarter note A4 in measure 7, and a half note G4 and a quarter note F#4 in measure 8. The Piano part continues with the same accompaniment. A forte (f) dynamic marking is present in measure 7.

Vla

Pno.

Measures 13-18 of the musical score. The Viola part continues with the same melodic line, including a half note G4 and a quarter note A4 in measure 13, and a half note G4 and a quarter note F#4 in measure 14. The Piano part continues with the same accompaniment.

18

Vla

Pno.

24

Vla

Pno.

30

Vla

Pno.

35

Vla

Pno.

The musical score consists of four systems, each with a Violoncello (Vla) and Piano (Pno.) part. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 12/8. The Violoncello part is written in a single staff with a 12/8 time signature. The Piano part is written in two staves (treble and bass clef). The score includes various musical notations such as notes, rests, slurs, accents, and dynamics. The first system (measures 18-23) shows the Violoncello entering with a melodic line, and the Piano providing a harmonic accompaniment. The second system (measures 24-29) continues the melodic development in the Violoncello. The third system (measures 30-34) features a more active Violoncello line with slurs and accents. The fourth system (measures 35-40) concludes the section with a final melodic phrase in the Violoncello and a sustained harmonic accompaniment in the Piano.

41

Vla

Pno.

48

Vla

Pno.

54

Vla

Pno.

59

Vla

Pno.

This musical score is for a Viola (Vla) and Piano (Pno.) ensemble, spanning measures 41 to 59. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 3/8. The score is divided into four systems. In the first system (measures 41-47), the Viola part is mostly silent, with a few notes and accents in measures 46 and 47. The Piano part features a steady eighth-note accompaniment in the right hand and a more active bass line in the left hand. A forte (f) dynamic marking appears in measure 45. The second system (measures 48-53) shows more activity in the Viola, with notes and accents in measures 48, 49, 51, 52, and 53. The Piano accompaniment continues. The third system (measures 54-58) features a more active Viola part with notes and accents in measures 54, 55, 56, 57, and 58. The Piano part remains consistent. The fourth system (measures 59-60) concludes the passage, with the Viola playing a few final notes and the Piano ending with a sustained chord in the right hand and a final note in the left hand.

Las Morillas de Jaén (piano)

Recogida y armonizada por Federico García Lorca
Adaptación de José Antonio Briones

Allegro no mucho

Viola

Piano,

Piano,

♩. = 45

Andante mosso

6

Vla.

Pno.

Pno.

p

12

rit. *ten.* *a tempo*

Vla.

Pno.

Pno.

mf

z

17

Vla.

Pno.

Pno.

mf

21

Vla.

Pno.

Pno.

p

rit.

ten.

$\text{♩} = 60$

27

Vla.

Pno.

Pno.

f

Andante moso 3

32

Vla.

Pno.

Pno.

p

38 *rit.* *ten.* *a tempo*

Vla.

Pno.

Pno.

mf

43

Vla.

Pno.

Pno.

mf

46

Vla. *rit.*

Pno. *p*

Measures 46-50. The Viola part starts with a triplet of eighth notes, followed by a half note, and then a series of eighth notes with a *rit.* marking. The Piano part has a triplet of eighth notes, followed by a half note, and then a series of eighth notes with a *p* marking. The bass line consists of eighth notes and quarter notes.

51

Vla. *ten.*

$\text{♩} = 60$

Pno.

Measures 51-55. The Viola part has a *ten.* marking and then rests. The Piano part has a series of eighth notes and quarter notes. The bass line consists of eighth notes and quarter notes.

56

Vla.

Pno.

Measures 56-60. The Viola part rests. The Piano part has a series of eighth notes and quarter notes. The bass line consists of eighth notes and quarter notes.

Los Pelegrinitos (piano)

Recogida y armonizada por Federico García Lorca
Adaptación de José Antonio Briones

Viola

Piano,

Piano,

9

Vla.

Pno.

Pno.

18

Vla.

Pno.

Pno.

27

Vla.

Pno.

Pno.

35

Vla. *mf* rit. 3

Pno.

Pno.

Sostenuto

43

Vla. *mf* rit. 3 *p*

Pno.

Pno.

51

Vla. *mf* *f* rit. 3

Pno.

Pno.

60

Vla. *mf* *mf*

Pno.

Pno.

69

Vla. *f* *p* 3

Pno.

Pno.

78

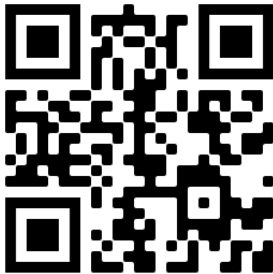
Vla. *f* *rit.*

Pno.

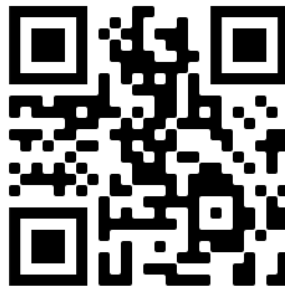
Pno.

9.3 Covers de piano.

Anda Jaleo, negra = 50



Anda Jaleo, negra = 60



Anda Jaleo, negra = 70



Los cuatro
Muleros, negra = 60



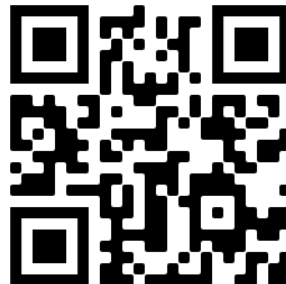
Los cuatro
Muleros, negra = 70



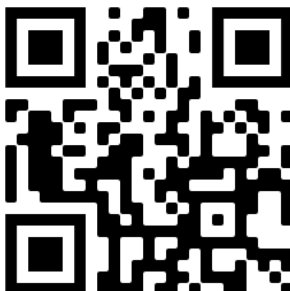
Los cuatro
Muleros, negra = 80



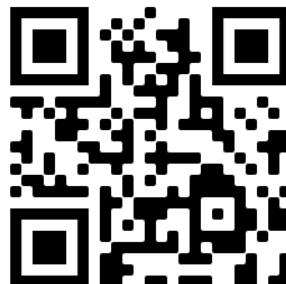
Las Morillas de Jaén



Los Pelegrinitos,
negra = 60



Los Pelegrinitos,
negra = 70



Los Pelegrinitos,
negra = 80

