



**UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**FACULTAT DE PEDAGOGIA**

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE L'EXPRESSION MUSICAL I CORPORAL**

**LA FLAUTA DULCE EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE  
“MESTRE EN EDUCACIÓ MUSICAL” EN CATALUNYA:  
REVISIÓN Y ADECUACIÓN DE CONTENIDOS**



*TESIS DOCTORAL*

***JOSÉ GUSTEMS CARNICER***

**DIRECTOR: Dr. JORDI QUINTANA ALBALAT**

*Barcelona, 2003*

## *Agradecimientos*

*Muchas han sido las personas que me han brindado su ayuda en la realización de este trabajo. En primer lugar, mi profundo agradecimiento al Dr. Jordi Quintana Albalat, quien tan amablemente me ha acogido y a quien quiero agradecer su entrega, generosidad, rigor científico y metodológico. También debo destacar la ayuda recibida de mi primera directora de tesis, la Dra. María Cateura Mateu, en la fase inicial de la tesis, y a la Dra. M<sup>a</sup>. Àngels Subirats Bayego, que me orientó durante los cursos de doctorado y en la elección de un nuevo director. A su vez, debo reconocer las facilidades prestadas y el ánimo recibido de mi tutor, el Dr. Miguel Ángel Torralba.*

*También quisiera agradecer la ayuda y las aportaciones a esta tesis que he ido recibiendo a lo largo de estos años por parte de Francesc Fornaguera, Genoveva Chumbe, Anna Barjau, Romà Escales, Joan Vives, Miquel Casals y Glòria Segura. Agradezco asimismo su ayuda a los profesores de flauta dulce de las universidades de Catalunya con los que me he entrevistado y que generosamente han aportado datos relevantes para esta investigación, facilitándome el acceso a sus planes de estudio, programas e instalaciones, y cediéndome parte de su tiempo para responder a la entrevista. Respecto al estilo y corrección lingüísticas, debo destacar la labor prestada por M<sup>a</sup>. Ángeles García Asensio, amiga y compañera de trabajo.*

*No puedo terminar este apartado de reconocimientos sin agradecer a mi familia, especialmente a Caterina y a mis padres, su estímulo en continuar y finalizar este trabajo, por sus ánimos, consejos y por facilitarme las cosas más cotidianas. A Caterina debo gran parte de esta tesis y, por tanto, me permito dedicarle este trabajo. También quiero agradecer a mis amigos y a los compañeros de mi Departamento, de la Facultad y del Campus, el apoyo recibido a lo largo de estos años. A todos ellos mi más sincera gratitud, tanto a nivel humano como intelectual.*

*Josep Gustems*

*Barcelona, 2003.*

## ÍNDICE

	<u>Página</u>
Agradecimientos	2
Índice	3
Índice de tablas	7
Abreviaturas	9
<b>CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>	<b>11</b>
1. INTRODUCCIÓN. FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	11
1.1. El inicio de una investigación	11
1.2. Objeto del trabajo	16
1.3. Límites cronológicos	18
1.4. Límites geográficos	20
1.5. Fuentes	21
1.6. Metodología de trabajo	31
1.7. Tesis que se defiende o hipótesis que se plantea	42
2. ANTECEDENTES	43
2.1. La flauta dulce, esa gran desconocida	43
2.1.1. Consideraciones etimológicas y lingüísticas respecto a la flauta dulce	44
2.1.2. Consideraciones acústicas en la flauta dulce	49
2.1.2.1. Los aerófonos soplados tipo bisel	49
2.1.2.2. Mito <i>versus</i> ciencia: los materiales en la construcción de la flauta dulce	52
2.1.2.3. El timbre	56
2.1.2.4. La afinación de los sonidos	60
2.1.2.5. La dinámica	63
2.1.3. Consideraciones simbólicas con respecto a la flauta dulce	67
2.1.3.1. Como representación de lo sobrenatural	68
2.1.3.2. Con carácter ceremonial, mágico o religioso	70

	<u>Página</u>
2.1.3.3. Con carácter amoroso, pastoral o mundano	73
2.1.3.4. Como imitación de la naturaleza	75
2.1.4. Consideraciones histórico-evolutivas de la flauta dulce	77
2.1.4.1. Orígenes de la flauta dulce	78
2.1.4.2. La flauta dulce en la Edad Media	82
2.1.4.3. La flauta dulce en el Renacimiento	85
2.1.4.4. La flauta dulce en el Barroco	89
2.1.4.5. Olvido y restauración de la flauta dulce	94
2.1.4.5.1. Como instrumento para interpretar música antigua	96
2.1.4.5.2. Un instrumento barroco para la música del s. XX	99
2.1.4.5.3. En busca de una flauta dulce para el s. XXI	102
2.1.4.5.4. Como instrumento escolar	104
2.2. La enseñanza de la flauta dulce	111
2.2.1. Siglo XVI	112
2.2.2. Siglos XVII y XVIII	115
2.2.3. Siglo XX	119
2.2.4. Los estudiantes de flauta dulce	138
2.3. La flauta dulce y la educación musical en la España del s. XX	144
2.3.1. España y el territorio MEC	146
2.3.1.1. La flauta dulce en la EGB	147
2.3.1.2. La flauta dulce en el BUP y la FP	150
2.3.1.3. La flauta dulce en los Conservatorios: el Plan 1966	152
2.3.1.4. La flauta dulce en la LOGSE: Educación Primaria	155
2.3.1.5. La flauta dulce en la LOGSE: Educación Secundaria	160
2.3.1.6. La flauta dulce en la LOGSE: Enseñanzas Artísticas	164
2.3.1.7. La flauta dulce en la Universidad	170
2.3.2. Catalunya	172
2.3.2.1. La flauta dulce en la Educación Primaria (LOGSE) en Catalunya	175
2.3.2.2. La flauta dulce en la Educación Secundaria (LOGSE) en Catalunya	179

	<u>Página</u>
2.3.2.3. La flauta dulce en las Enseñanzas Artísticas (LOGSE) en Catalunya	187
2.3.2.4. La flauta dulce en las universidades de Catalunya	193
<b>CAPÍTULO II. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE “MESTRE EN EDUCACIÓ MUSICAL” EN LAS UNIVERSIDADES DE CATALUNYA</b>	197
1. LA GÉNESIS DE UNA PROFESIÓN: EL PLAN DE ESTUDIOS DE “MESTRE EN EDUCACIÓ MUSICAL” EN CATALUNYA	197
2. LA FLAUTA DULCE EN LOS ESTUDIOS DE “MESTRE EN EDUCACIÓ MUSICAL” EN CATALUNYA. DESCRIPCIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LAS UNIVERSIDADES DE CATALUNYA	215
2.1. Universitat de Barcelona (UB)	216
2.2. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	223
2.3. Universitat Ramon Llull (URL)	226
2.4. Universitat Rovira i Virgili (URV)	230
2.5. Universitat de Girona (UDG)	234
2.6. Universitat de Lleida (UDL)	239
2.7. Universitat de Vic (U.VIC)	241
2.8. Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)	243
2.9. Universitat Pompeu Fabra (UPF)	243
2.10. Universitat Oberta de Catalunya (UOC)	244
2.11. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	244
2.12. Universitat Internacional de Catalunya (UNICA)	245
3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PRESENCIA DE FLAUTA DULCE EN LOS ESTUDIOS DE “MESTRE EN EDUCACIÓ MUSICAL” EN LAS UNIVERSIDADES DE CATALUNYA	246
<b>CAPÍTULO III. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS OPINIONES DEL PROFESORADO RESPECTO A LA PRESENCIA DE FLAUTA DULCE EN LOS ESTUDIOS DE “MESTRE EN EDUCACIÓ MUSICAL” EN LAS UNIVERSIDADES DE CATALUNYA</b>	258

	<u>Página</u>
<b>CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES</b>	318
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	340
<b>ANEXOS</b>	394
ANEXO 1. PROPUESTA DE PROGRAMA	394
1. Objetivos	396
2. Contenidos	402
3. Metodología	433
3.1. Fundamentos	435
3.2. Variables	445
3.3. Técnicas	452
4. Evaluación	459
ANEXO 2. ENTREVISTAS AL PROFESORADO DE FLAUTA DULCE DE LAS UNIVERSIDADES DE CATALUNYA	495
Modelo de entrevista	495
1. Universitat de Barcelona (UB)	500
2. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	511
3. Universitat Ramon Llull (URL)	517
4. Universitat Rovira i Virgili (URV)	523
5. Universitat de Girona (UDG)	530
6. Universitat de Lleida (UDL)	536
7. Universitat de Vic (U.VIC)	537
8. Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)	537
9. Universitat Pompeu Fabra (UPF)	537
10. Universitat Oberta de Catalunya (UOC)	537
11. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	538
12. Universitat Internacional de Catalunya (UNICA)	538

## ÍNDICE DE TABLAS<sup>1</sup>

	<u>Página</u>	
Tabla 1.1.	Modelo de ficha de análisis bibliográfico	32
Tabla 1.2.	Modelo de entrevista para el profesorado	35
Tabla 1.3.	Denominaciones más usuales dadas a las flautas a lo largo de la historia	44
Tabla 1.4.	Calificaciones metafóricas más usuales dadas al timbre de la flauta dulce	56
Tabla 1.5.	Evolución de precios de distintos modelos de flautas dulces sopranos	106
Tabla 1.6.	Resumen de los contenidos relacionados con la flauta dulce en los distintos niveles educativos, para el territorio MEC y Catalunya, entre 1971 y 1990	196
Tabla 2.1.	Contenidos musicales de la primera propuesta de plan de estudios de “ <i>Mestre en Educació Musical</i> ”, remitida por el Consejo de Universidades	200
Tabla 2.2.	Contenidos musicales de la segunda propuesta de plan de estudios de “ <i>Mestre en Educació Musical</i> ”, remitida por el Consejo de Universidades	202
Tabla 2.3.	Modificaciones y contenidos musicales de la propuesta definitiva de plan de estudios de “ <i>Mestre en Educació Musical</i> ”, remitida por el Consejo de Universidades	204
Tabla 2.4.	Contenidos musicales de las tres propuestas de plan de estudios de “ <i>Mestre en Educació Musical</i> ”, remitidas por el Consejo de Universidades	206
Tabla 2.5.	Asignaturas con contenidos musicales del plan de estudios de “ <i>Mestre en Educació Musical</i> ”, en la Universitat de Barcelona	217
Tabla 2.6.	Propuesta de itinerario curricular para las asignaturas con contenidos musicales del título de “ <i>Mestre en Educació Musical</i> ”, en la Universitat de Barcelona	218
Tabla 2.7.	Prerrequisitos necesarios para cursar determinadas asignaturas con contenidos musicales del título de “ <i>Mestre en Educació Musical</i> ”, en la Universitat de Barcelona	219
Tabla 2.8.	Asignaturas con contenidos musicales del plan de estudios de “ <i>Mestre en Educació Musical</i> ”, en la Universitat Autònoma de Barcelona	224
Tabla 2.9.	Asignaturas con contenidos musicales del plan de estudios de “ <i>Mestre en Educació Musical</i> ”, en la Universitat Ramon Llull	227
Tabla 2.10.	Asignaturas con contenidos musicales del plan de estudios de “ <i>Mestre en Educació Musical</i> ”, en la Universitat Rovira i Virgili	231
Tabla 2.11.	Asignaturas con contenidos musicales del plan de estudios de “ <i>Mestre en Educació Musical</i> ”, en la Universitat de Girona	235
Tabla 2.12.	Asignaturas con contenidos musicales del plan de estudios de “ <i>Mestre en Educació Musical</i> ”, en la Universitat de Lleida	240
Tabla 2.13.	Asignaturas con contenidos musicales del plan de estudios de “ <i>Mestre en Educació Musical</i> ”, en la Universitat de Vic	242

---

<sup>1</sup> La primera cifra de las tablas indica el número del capítulo, o del anexo, en su caso

	<u>Página</u>
Tabla 2.14. Asignaturas con contenidos musicales del título de “ <i>Mestre en Educació Musical</i> ”, en las universidades de Catalunya, número de créditos de las mismas y porcentajes respecto al total de créditos	246
Tabla 2.15. Porcentajes de créditos de las asignaturas con contenidos musicales del título de “ <i>Mestre en Educació Musical</i> ”, en las universidades de Catalunya, respecto al total de créditos, a las troncalidades y al resto de asignaturas	247
Tabla 3.1. Puntos fuertes y débiles de los resultados obtenidos en las entrevistas al profesorado de flauta dulce, en las universidades de Catalunya	317
Tabla A1.1. Correspondencia entre <i>Objetivos</i> y <i>Contenidos</i> de nuestra propuesta	430
Tabla A1.2. Correspondencia entre <i>Objetivos</i> e <i>Instrumentos de Evaluación</i> de nuestra propuesta	472
Tabla A1.3. Correspondencia entre <i>Contenidos Conceptuales</i> e <i>Instrumentos de Evaluación</i> de nuestra propuesta	474
Tabla A1.4. Correspondencia entre <i>Contenidos Procedimentales</i> e <i>Instrumentos de Evaluación</i> de nuestra propuesta	477
Tabla A1.5. Correspondencia entre <i>Contenidos Actitudinales</i> e <i>Instrumentos de Evaluación</i> de nuestra propuesta	480
Tabla A1.6. Correspondencia entre <i>Instrumentos de Evaluación</i> y <i>Actividades de Evaluación</i> de nuestra propuesta	482



## ABREVIATURAS

A.C.	Antes de Cristo
B.C.	Bajo Continuo
BOE	Boletín Oficial del Estado
BUB	Biblioteca de la Universitat de Barcelona
BUP	Bachillerato Unificado Polivalente
Ca.	<i>Circa</i> , aproximadamente (en cronológicos)
CD	<i>Compact disc</i>
CEU	(Profesor) Catedrático de Escuela Universitaria
COU	Curso de Orientación Universitaria
CSMMB	<i>Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona</i>
CU	(Profesor) Catedrático de Universidad
Db./dB.	Decibelios
D.C.	Después de Cristo
DEMC	<i>Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal</i>
DOGC	<i>Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya</i>
EGB	Educación General Básica
EI	Educación Infantil
EP	Educación Primaria
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
F	Flauta
F à B	<i>Flute à Bec</i>
FD	Flauta dulce
FDB	Flauta dulce bajo
FDBB	Flauta dulce gran bajo o sub-bajo
FDC	Flauta dulce contralto
FDCB	Flauta dulce contrabajo
FDEx	Flauta dulce <i>exilent</i> (sopranino en do)
FDS	Flauta dulce soprano
FDSp	Flauta dulce sopranino
FDT	Flauta dulce tenor

FP	Formación Profesional
FT	Flauta travesera
GGCC	<i>Generalitat de Catalunya</i>
Hz.	Herzios
INEF	Instituto Nacional de Educación Física
JJMM	Juventudes Musicales
LOGSE	Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo
LRU	Ley de Reforma Universitaria
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia. Ministerio de Educación y Cultura
New.	Newtons
NNEE	Niños con necesidades educativas especiales
NNTT	Nuevas tecnologías
s.	Siglo
TC	(Dedicación laboral a) Tiempo completo
TEU	(Profesor) Titular de Escuela Universitaria
TP	(Dedicación laboral a) Tiempo parcial
TU	(Profesor) Titular de Universidad
U. de	Universidad de...
UB	Universitat de Barcelona
USA	<i>United States of America</i>

- Para las digitaciones de los sonidos en la flauta dulce, la posición principal se ha indicado con I, y la posición auxiliar más frecuente, con II.

## **CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **1. INTRODUCCIÓN. FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA ELEGIDO**

#### **1.1. EL INICIO DE UNA INVESTIGACIÓN**

La flauta dulce (FD) es un instrumento musical ampliamente conocido; posiblemente sea, a la luz de las cifras, el instrumento más universal, tanto por su presencia en el espacio como en el tiempo. También es un instrumento usado desde hace varias décadas en la Educación Primaria y Secundaria en muchos países europeos, especialmente entre los que tienen una educación musical fundamentada en la tradición metodológica Orff. En España hace años que se viene estudiando en las escuelas primarias y de magisterio con criterios muy amplios, hasta llegar a la LOGSE de la que emanan los actuales Planes de Estudio de Formación del Profesorado y que ha significado un paso importante en la articulación y concreción de la Música en nuestro sistema educativo, lo que afecta tanto a docentes en ejercicio como a los futuros profesionales en este campo. Paradójicamente, el conocimiento de este instrumento tan común es, con frecuencia, muy parcial e, incluso, precario. El autor de esta tesis, que estudió flauta dulce en el Conservatorio Superior Municipal de Música de Barcelona y obtuvo el título de “Profesor Superior” con las máximas calificaciones (además de los Premios de Honor de Grado Superior-Fin de Carrera y Grado Medio-Profesional), ha sido participante activo y testigo atento del proceso de implantación de este instrumento en nuestro país. Con anterioridad se había diplomado en “Profesorado de EGB” por la Universidad de Barcelona, donde adquirió las bases didácticas para ejercer la profesión de maestro, a la vez que durante años ha seguido numerosos cursos de profundización acerca de la enseñanza de la música y de otros conocimientos teórico-prácticos sobre temas que no habían sido suficientemente profundizados en los estudios oficiales del Conservatorio. Sin poderlo sospechar, mi profesorado, a lo largo de estos años, han sido piezas clave en el proceso de introducción de la flauta en las escuelas y conservatorios de Catalunya durante el último cuarto de s. XX: Francesca Galofré, Romà Escalas, Lluís Caso, Jordi Argelaga, etc. Los compañeros de estudios también han formado parte de la élite flautística de Catalunya: Josep M<sup>a</sup> Saperas, Eulàlia Galofré, Joan Vives, Miquel Casals, etc. Por otra parte, he tenido la oportunidad de enseñar FD en Escuelas de Música y de Primaria desde 1977 en todos los

niveles educativos, desde los anteriores Preescolar y EGB hasta la Universidad, pasando por el BUP y el conservatorio, tanto en ámbitos públicos como en privados. Mi carrera como flautista de pico, especialmente como miembro del cuarteto de flautas “*Els Ministrils*” desde su fundación en 1986 (al lado de Joan Vives, Miquel Casals y Glòria Segura), ha sido también gran fuente de experiencias y de difusión del instrumento a través de conciertos, audiciones escolares y grabaciones.

Recogiendo las ideas de Eco (1995, 25) sobre la elaboración de tesis doctorales, la elección de nuestro tema de tesis cumple los requisitos planteados en cuanto a que:

- 1) *El tema corresponde a los intereses del doctorando* (como se desprende del currículum vitae).
- 2) *Las fuentes a las que se recurren son asequibles*, es decir, al alcance físico, *del doctorando* (como se explica en el apartado 1.5 de este capítulo).
- 3) *Las fuentes a las que se recurren son manejables*, es decir, al alcance cultural del doctorando (ver apartado 1.5).
- 4) *El cuadro metodológico de la investigación está al alcance de la experiencia del doctorando*.

El autor de esta tesis realizó un primer intento de síntesis con el encargo de proponer y aplicar un programa de FD para la formación de “Maestros Especialistas de Música para la EGB” en el CSMMB, en el año 1988. Nació así, poco a poco y a través de un tejido complejo de experiencias personales y musicales, una investigación que se ha ido formalizando y ampliando con el correr de los años, en la medida en que la capacitación del autor y los cambios metodológicos propuestos por los especialistas han sido recogidos. En este sentido, tanto la publicación de métodos de flauta como la labor difusora de editoriales, distribuidoras, revistas de flauta, asociaciones de flautistas y tiendas especializadas han sido elementos decisivos para este campo de estudio. Además, el autor de esta tesis tuvo la oportunidad de realizar en 1996 el trabajo de investigación titulado *El paper de la flauta dolça en les publicacions d’educació musical escolar*, durante los cursos del programa de doctorado *Música i la seva didàctica*, organizado por el Departament de Didàctica de l’Expressió

Musical i Corporal (DEMC) de la UB, con el objetivo de buscar y analizar bibliografía relevante sobre la enseñanza de FD. Así pues, y para definir mi situación personal, creo que puedo afirmar que en mi caso se reúnen las dos condiciones que mencionaba Anthony Kemp (1993, 8) en relación a la toma de decisiones en una investigación:

*“Existen dos requisitos previos indispensables: una experiencia significativa en el campo y un firme conocimiento de la bibliografía especializada. En la práctica, revisar la bibliografía y formular la enunciación del problema son procesos recíprocos: cuanto más comprometido está el investigador con la lectura analítica, tanto más querrá modificar y clarificar el área de investigación”.*

Los problemas de investigación en esta tesis han surgido de diversos ámbitos, que abarcan:

- La experiencia educativa, variada, rica y fecunda
- La observación de educadores expertos
- El campo teórico (lecturas, charlas, cursillos, etc.)
- La investigación pedagógica ya realizada

Otro aspecto que destacar es que, a pesar de la extensa bibliografía sobre la aplicación escolar de la FD, son pocos los autores que hayan investigado de forma sistemática las ideas que proponen. Así pues, es frecuente encontrar informaciones y consejos incluso de signo opuesto, fundamentados en opiniones más o menos convincentes. A este respecto, coincidimos con Latorre, Rincón y Arnal (1996, 13) al afirmar que:

*“Cuando el investigador aborda áreas problemáticas o poco conocidas o que se empiezan a explorar, se encuentra con datos aislados y por ello formula relaciones aisladas, sin conexión entre sí... En la medida en que se llegue a una cohesión o encadenamiento de relaciones entre conceptos (constructos) se irá configurando un sistema, y el conjunto que resulte de ese encadenamiento recibirá el nombre de teoría. Las funciones de descripción, explicación, predicción y control forman parte de las teorías”.*

Aunque estemos lejos aún de presentar una teoría completa que explique el proceso didáctico en un instrumento musical, esperamos que trabajos como esta tesis contribuyan a establecer bases suficientemente sólidas que permitan avances en las funciones anteriormente citadas (descripción, explicación, predicción y control). No en vano, el interés por la

enseñanza de este instrumento se remonta documentalmente a 1535, año de la publicación de *La Fontegara*, el primer tratado que se conserva destinado a la enseñanza de un instrumento musical, y ya entonces el elegido fue la FD. Desde aquel momento, las publicaciones musicales y didácticas referidas a la FD han sido prácticamente constantes, y han puesto de manifiesto el gran interés por el instrumento desde el s. XVI hasta nuestros días. A pesar de la avalancha de métodos y publicaciones que han caracterizado la segunda mitad del s. XX, ésta no siempre se ha visto acompañada suficientemente por el correspondiente proceso de validación de logros y adecuación a los contenidos y objetivos de referencia. La situación de la educación musical, desvinculada durante demasiado tiempo de los centros de investigación, ha ocasionado un desfase de ésta respecto a otras áreas de conocimiento. Estaríamos de acuerdo con Mario de Miguel (1988, 74) en que el escaso número de profesores dedicado a la investigación educativa tiene que compaginar, además, la docencia con tareas administrativas y otras muchas actividades, lo que dificulta la creación de grupos estables de investigación.

Así pues, y atendiendo a esta doble consideración teórico-práctica, esta investigación se encuadra en el campo de la Didáctica Aplicada, entendiendo la Didáctica como:

*“Una ciencia y una tecnología que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional en los que se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje para la formación del alumno”.*

Benedito (1987, 11).

Atendiendo a las líneas de investigación prioritaria del MEC, expuestas en su “Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado” (Latorre, Rincón y Arnal, 1996, 34), esta investigación puede emmarcarse dentro de las siguientes propuestas:

*“Objetivos:*

*(...)*

*9. Estímulo a la investigación en los ámbitos de formación inicial del profesorado*

*Prioridades temáticas*

*(...)*

*2. Evaluación del sistema educativo*

*(...)*

*5. Evaluación de programas educativos*

*6. Formación y situación del profesorado*

- 7. *Desarrollos curriculares en áreas y disciplinas específicas. Modelos curriculares*
- 8. *Métodos, modelos y materiales didácticos*  
(...)
- 13. *Introducción y aplicación de nuevas tecnologías en el sistema educativo*  
(...)
- 20. *Educación comparada*  
(...)
- 30. *Estudios sobre los diferentes niveles del sistema educativo*
- Líneas de investigación*  
(...)
- 4. *Análisis comparados de las situaciones del sistema educativo en las comunidades autónomas*
- 5. *Situación y formación del profesorado*  
(...)
- 10. *Estudios sobre diferentes niveles y ciclos del sistema educativo”.*

A la vista de estas consideraciones, queda claro el valor pedagógico y social de este trabajo, insertado en las directrices de análisis y mejora de la realidad educativa actual y con una clara voluntad de futuro. Su valor científico, siguiendo a Eco (1995, 48-51), residiría en el hecho de que:

- 1) *“Versa sobre un objeto reconocible y definido de tal modo que también sea reconocible por los demás.*
- 2) *Dice cosas que todavía no han sido dichas, o bien revisa con una óptica diferente las cosas que ya han sido dichas.*
- 3) *Tiene que ser útil a los demás.*
- 4) *Debe suministrar elementos para la verificación y la refutación de las hipótesis que presenta”.*

El autor espera que sus observaciones, una vez estudiadas, serán mejoradas y ampliadas en futuras aplicaciones del propio modelo de análisis, bien sea con las mismas o con nuevas propuestas didácticas. La investigación aquí presentada cumpliría sus fines de comunicar sus logros y conclusiones, generando hipótesis y teorías nuevas, y promover así nuevas investigaciones. En resumen, nuestra investigación habría *iniciado, reformado, desviado y clarificado* el marco teórico y educativo al que se refiere este estudio, funciones todas ellas esenciales en cualquier investigación (Latorre, Rincón y Arnal, 1996, 22).

## 1.2. OBJETO DEL TRABAJO

Esta memoria de trabajo intenta mostrar de forma exhaustiva cuál es el uso y el trato de un instrumento musical, la flauta dulce (FD), en el panorama formativo de los futuros *Mestres en Educació Musical*, en las diferentes universidades de Catalunya, desde la implantación del Nuevo Plan de Estudios derivado de la LOGSE.

La proliferación actual de publicaciones y la presencia de la FD en tantos niveles educativos parece ser un signo de buena salud para el instrumento, pero si echamos una breve ojeada se observa rápidamente que los resultados y los objetivos propuestos son demasiado diversos. La formación del profesorado, las publicaciones utilizadas, los métodos de aprendizaje, los sistemas de evaluación y los objetivos educativos que se persiguen varían enormemente en cada contexto, por lo que resulta difícil extraer conclusiones generales válidas para futuros planteamientos didácticos. En la formación de los *Mestres en Educació Musical* de Educación Primaria se propone el dominio suficiente en la práctica de un instrumento melódico, que en muchas ocasiones es la FD y resulta necesario que en la formación universitaria se contemple un programa adecuado para ello, a fin de que ésta sea lo más completa y eficaz posible. En este sentido el profesorado que integra los departamentos universitarios encargados de dicha docencia hace tiempo que busca soluciones a estas cuestiones. Este trabajo está en la línea de proponer más y mejores ideas a partir de un análisis exhaustivo de las distintas situaciones y prácticas educativas.

Podríamos señalar como *objetivos* o propósitos de esta tesis:

1. Ofrecer una exposición, lo más completa posible, de los valores y contenidos educativos referidos a la flauta dulce, así como de las metodologías aplicadas a lo largo de la historia en la enseñanza del instrumento, mediante una amplia revisión bibliográfica y documental. Se pretende esclarecer y precisar un marco teórico que permita reformular con sólidas bases musicales y didácticas, los futuros programas educativos relativos a la flauta dulce en la educación musical.



2. Analizar la situación curricular de la flauta dulce en la Educación Primaria y Secundaria desde su implantación, para poder establecer cuáles serán los niveles profesionales exigibles a los futuros maestros y maestras en su práctica profesional y los probables niveles de entrada del futuro alumnado de *“Mestre en Educació Musical”*.
3. Contribuir a un mejor conocimiento de la situación curricular de la flauta dulce en los estudios de *“Mestre en Educació Musical”* en las universidades de Catalunya, mostrando sus convergencias y divergencias, tanto de los Planes y programas de estudio como del profesorado responsable de su docencia.
4. Aportar, a partir de los análisis anteriores, un conjunto de conclusiones que den respuesta a los problemas detectados en la práctica e investigación sobre la docencia de la flauta dulce en los niveles referidos.
5. Recoger en una propuesta de trabajo, de acuerdo con la realidad actual de la Universitat de Barcelona, las conclusiones del análisis comparativo y del *corpus* educativo del instrumento, que incluya aportaciones de la psicología musical, de las nuevas tecnologías y del respeto y atención a la diversidad del alumnado y recoja distintos enfoques metodológicos (ya que existe la tendencia de enseñar tal como nos enseñaron). Con todo ello se pretende evitar una descoordinación entre la formación del profesorado y aquello que para su práctica profesional se debería haber adquirido en el terreno de la práctica instrumental con la flauta dulce.

### 1.3. LÍMITES CRONOLÓGICOS

Esta tesis se centra en los estudios de “*Mestre en Educació Musical*”, titulación existente desde 1992; por lo tanto, el alcance temporal de la presente investigación se situará entre 1992 y el 2001, momento en que se termina definitivamente la recogida y selección de datos.

Debido a la presencia de la FD en prácticamente todos los periodos cronológicos de la Historia de la Música, las fuentes consultadas ilustrarán una gran cantidad de siglos, aunque consideramos importante destacar algunos momentos en esta cronología:

- varios milenios A.C.: restos prehistóricos de FD.
- 1<sup>er</sup> milenio A.C.: evidencias iconográficas, cerámicas y textos del Antiguo Testamento y de la Antigua Grecia que hacen referencia al uso de la FD.
- Baja Edad Media (ss. XI a XIV): pinturas, ejemplares de FD, obras musicales y textos extraídos de obras literarias y tratados de Música.
- Renacimiento (ss. XV-XVI): aparición de los primeros métodos para tocar instrumentos musicales (Ganassi, S. (1535). *La Fontegara*. Venecia). La imprenta facilita la edición de tratados y partituras, especialmente de música para conjuntos.
- Barroco (s. XVII y 1<sup>a</sup> mitad del XVIII): la FD como instrumento solista virtuoso alcanza gran popularidad, y se encuentra en obras de los más célebres autores de esta época, como J. S. Bach, G. F. Haendel o A. Vivaldi.
- Clasicismo y Romanticismo (2<sup>a</sup> mitad del s. XVIII y s. XIX): la FD cae en el olvido y cesan las publicaciones de obras y métodos. Sobreviven únicamente algunas variantes folklóricas de FD y ejemplares históricos en colecciones privadas.
- En la primera mitad del s. XX resurge la FD como un instrumento para interpretar “música antigua”, con lo que se rescatan del olvido antiguos tratados y partituras. Se escriben nuevas obras para FD con procedimientos compositivos más actuales y se introduce en las escuelas como instrumento educativo. Aparecen una gran cantidad de antologías musicales y métodos para FD, especialmente en Alemania, ya que forma parte del *instrumentarium Orff*.

- En la segunda mitad del s. XX, se expande su uso y fabricación en muchísimos países occidentales. Aparecen métodos adaptados a realidades culturales específicas que siguen distintas metodologías didáctico-musicales. Es el momento de mayor auge del instrumento en las escuelas, y, por tanto, su presencia se generalizará en los planes de formación del profesorado. Muchos compositores de esta época (como L. Berio, E. Varèse, H. U. Staeps, H. Poser, C. Bresgen, R. du Bois, A. Cooke o H. M. Linde), se interesan por la FD y escriben multitud de nuevas obras mediante técnicas compositivas vanguardistas, así como métodos altamente especializados para profundizar en el estudio del instrumento en los conservatorios, donde se instaura. También encontramos propuestas para FD en las llamadas “nuevas tecnologías” de fin de siglo.

La intención en un marco cronológico tan amplio ha sido aprovechar la influencia benéfica que pueda ejercer en el profesorado del presente el conocimiento de los esfuerzos que han realizado sus predecesores. Fruto de esa herencia es, pues, esta tesis, que esperamos que pueda ser ampliada y completada por los futuros investigadores del s. XXI.

#### 1.4. LÍMITES GEOGRÁFICOS

Los límites geográficos de la FD merecen otro tratamiento. Por un lado, la investigación de planes de estudio se circunscribe exclusivamente al territorio de Catalunya, por lo que quedan excluidas las demás universidades, incluso aquellas de habla catalana pero situadas en otros territorios (como Andorra, Comunitat Valenciana, Illes Balears, Francia, etc.). Ello es debido a la distinta situación administrativa de estos centros fruto de la “España de las Autonomías”, cosa que permitió, en su momento, los traspasos de competencias educativas a la Generalitat de Catalunya, lo que creó así una homogeneidad de tratamiento para las Escuelas de Primaria en todo su territorio, pero provocó algunas diferencias respecto de los centros de otras comunidades autónomas.

En cuanto a la revisión de fuentes bibliográficas y documentales, el ámbito geográfico es mucho más amplio, debido al origen fundamentalmente europeo de la mayoría de obras y tratados hasta el s. XVIII. En un análisis algo más riguroso de este fondo documental podemos darnos cuenta de la implicación de cada país a lo largo de la historia a través de la cantidad de material publicado en torno al tema que nos ocupa. Así, pues, podemos sugerir que en el s. XVI Italia fue el país protagonista; en el s. XVII se sumaría Francia y en el s. XVIII Inglaterra tomaría el relevo. En la primera mitad del s. XX, serán de nuevo Inglaterra y posteriormente Alemania las grandes promotoras de la difusión de la FD. En la segunda mitad del s. XX encontraremos ya una amplia incidencia en el mercado de materiales procedentes de USA, Japón y otros países europeos como Holanda o España. En estos últimos años y debido al uso de las redes de información que permiten un conocimiento mucho más exhaustivo de las investigaciones a nivel mundial, se han multiplicado, dispersado y diseminado las fuentes. Debido a la aún relativamente escasa presencia de la FD en los foros internacionales, no ha sido necesario limitar el alcance geográfico de esta investigación en el terreno de las fuentes documentales.

## 1.5. FUENTES

En primer lugar, quisiera destacar la accesibilidad a las fuentes de que he disfrutado, dada mi condición de profesor de la UB, flautista, recopilador de materiales didáctico-musicales y amigo personal de muchos flautistas con unas nutridas bibliotecas particulares. Quiero reiterar de nuevo mi agradecimiento tanto a las instituciones como a los particulares, por permitirme en todo momento el acceso a sus fondos documentales.

Las fuentes en las que se basa este trabajo han sido múltiples y variadas. A continuación, expondré algunas de sus características relativas a las fuentes consultadas:

- Por el *origen temporal*, pertenecen a los 10 últimos milenios, aunque sean más numerosas y significativas las referidas a los cuatro últimos siglos.
- Por el *origen geográfico*, son esencialmente europeas, aún cuando se incluyan referencias de otros continentes tanto de la remota antigüedad, América Precolombina como especialmente de estos últimos 30 años, gracias a la difusión de las publicaciones, a las bases de datos y a internet.
- Por el *idioma*, la mayoría de las fuentes consultadas están escritas en castellano o catalán, sea en forma original o traducida, aunque abunden las inglesas y francesas en lengua original, y ocasionalmente, también se haya usado el italiano y el galaico-portugués. Los textos en alemán y en otras lenguas más alejadas siempre se citan traducidos, a pesar de las posibles modificaciones que puedan alterar sus ideas originales. La difícil accesibilidad a las fuentes originales frecuentemente ha obligado al uso de obras traducidas, pues las ediciones musicales suelen ser de difusión muy limitada; en el caso de obras editadas en otros países y en otros siglos, este hecho se agrava, por lo que el uso de obras en otras lenguas resulta, necesariamente, muy usual.
- Por la *consideración*, Eco (1995, 175-176) aconseja no despreciar ninguna fuente, pues todas ellas pueden aportar algo a nuestra investigación; es lo que denomina

*humildad científica*. A pesar de las diferencias evidentes entre los trabajos de los autores consultados, esta máxima ha estado presente desde el principio de nuestra búsqueda bibliográfica.

- Por el *origen*, Romano (1973, 94) distingue las llamadas fuentes *primarias* (*o directas*), es decir, las que no han sido interpretadas por otra persona; de las fuentes *secundarias* (*o indirectas*), hechos y materiales conocidos o transmitidos a través de intermediarios. En esta tesis se ha procurado utilizar en lo posible las fuentes primarias, aunque a veces la dificultad en hallarlas haya obligado al uso de las secundarias. En general, la “proximidad” ha sido el motivo: cuanto más lejana en el espacio y en el tiempo haya sido una fuente, más probabilidades hay de que no se haya consultado la fuente original.
- Por sus distintos *tipos*, podemos clasificar las fuentes en:
  - \* BIBLIOGRÁFICAS: En esta tesis representan el grupo más numeroso y un elemento esencial en su realización. Entre ellas destacan:
    - Disposiciones legales de Ordenación Educativa: leyes, decretos, currículos, etc. de ámbito estatal y autonómico
    - Libros de texto de Educación Primaria y Secundaria
    - Manuales de Didáctica y Pedagogía Musicales
    - Textos de Musicología, Historia, Teoría y Notación musicales
    - Métodos de FD empleados en conservatorios y escuelas de música
    - Obras y partituras
    - Diccionarios y enciclopedias
    - Catálogos de instrumentos musicales
    - Tratados históricos de enseñanza de la FD y de práctica interpretativa
    - Artículos en revistas especializadas
    - Actas de congresos
    - Proyectos docentes universitarios
    - Programas universitarios publicados e inéditos

Con respecto a las fuentes bibliográficas, cabe señalar la importancia de las colecciones privadas a las que se ha tenido acceso, en especial a las del resto de los

componentes del grupo *els Ministrils*<sup>2</sup> contando con más de mil documentos bibliográficos relacionados con la FD y que constituyen la base principal de esta tesis. También han sido de utilidad las consultas realizadas en bibliotecas especializadas como la del Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona y la del Museu de la Música de dicha ciudad. Gracias al catálogo general informatizado de las bibliotecas de Catalunya, se ha podido completar la búsqueda de documentos, aunque la inmensa mayoría habían sido ya previamente localizados en los fondos privados. A modo de ejemplo, veamos la escasa presencia de la FD en los fondos bibliográficos de dichas bibliotecas (catálogo colectivo de las bibliotecas universitarias de Catalunya CCUC, VTLS, con 1.500.000 registros): con los descriptores FLAUTA DULCE y FLAUTA se obtuvieron un total de 137 obras repartidas de la forma siguiente:

Biblioteca UB	69 entradas
Biblioteca UAB	5 entradas
Biblioteca Institut del Teatre	0 entradas
Biblioteca Fons Història Local	0 entradas
Xarxa de Biblioteques de la Generalitat	11 entradas
Biblioteca UPF	1 entrada
Biblioteca UPC	0 entradas
Biblioteca URV	5 entradas
Biblioteca UDG	10 entradas
Biblioteca UDL	3 entradas
Biblioteca U. Jaume I	9 entradas
Biblioteca de Catalunya	25 entradas

*(datos recopilados en el 2001)*

\* PICTOGRÁFICAS: pinturas, murales, grabados, dibujos, etc. Relatan hechos histórico-artísticos útiles como evidencia y descripción de los hechos originales en tiempos anteriores a la fotografía.

\* FOTOGRAFÍAS: fotos. Aportan un soporte visual preciso a los contenidos escritos. Suelen estar insertas dentro de las fuentes bibliográficas.

---

<sup>2</sup> Véase página 2

\* ENTREVISTAS: realizadas en directo a expertos: **todos** los profesores encargados de las asignaturas con contenido en FD en las universidades de Catalunya. Figuran en el anexo nº 2 de esta tesis.

\* AUDIOVISUALES: multimedia, páginas *web*, CD, cassetes, vinilos, grabaciones de conciertos o piezas, *software* educativo y de autoaprendizaje, *playbacks*, grabaciones *minus one*, vídeos didácticos, etc. Muy utilizados como complemento de los libros de texto de música para EP o ESO, especialmente en los diez últimos años. Importantes en estos últimos tiempos como propuestas de futuro.

\* PROGRAMAS RADIOFÓNICOS: Emisiones dedicadas a FD, tanto como instrumento de concierto como en debates radiofónicos.

\* TESIS DOCTORALES: examen actualizado del tema de estudio u otros afines previo a la elaboración del trabajo. A tal efecto han resultado imprescindibles los C. D. ROM de la BUB así como las bases de datos de INDEX DE TESIS. Las consultadas para esta investigación han sido:

1. *ASCIB index to THESES*: Tesis de Gran Bretaña e Irlanda. Encontramos dos tesis con carácter histórico dedicadas a la FD:

- STRATFORD, M. D. (1984). *A critical survey of the recorder and its music in England c. 1675-c. 1790*. Hull: Hull University.

- O'KELLY, E. E. (1986). *The recorder in twentieth century music*. Londres: Goldsmith's College.

2. *DISSERTATION ABSTRACTS ON DISC* (1861-1988). Referencias de más de un millón de tesis doctorales y *master Theses* presentadas en más de 100 Universidades del mundo, principalmente en USA y Canadá.

2.1. Enero 1861/diciembre 1974. Encontramos una tesis con carácter educativo:

- JOHNSTONE, Ian Haviland. (1973). *The recorder as a tool instrument for teaching music fundamentals in the classroom*. Oregon: U. of Oregon.

Se ha escrito a la Universidad pero sin obtener respuesta.

2.2. Enero 1975/diciembre 1982. Encontramos dos tesis dedicadas a la flauta:

- WHITE, Joan. (1980). *A Spectralanalysis of the tones of five flutes*. Greensboro: The University of Carolina.

- COMBS, Barry. (1980). *The recorder in the classroom: an approach to music*. Louisville: University of Louisville.



Se ha escrito a la segunda Universidad sin obtener respuesta.

2.3. Enero 1983/diciembre 1988. Encontramos 1 tesis de FD con carácter histórico:

- WOODHILL, Yollande Vanessa. (1986). *An historical and analytical study of renaissance music for the recorder and its influence on the later repertoire.*

Wollongong (Australia): University of Wollongong.

3. *DOCTHESES*. Tesis doctorales leídas en las universidades francesas desde 1972.

Encontramos 3 tesis dedicadas a FD:

- PLUVINAGE, Frederique. (1989). *Flûte à Bec et cavité buccale*. Lyon: Université de Lyon.

- POTTIER, Laurence. *Le repertoire de la Flûte à Bec en France a l'époque baroque (Musique profane)*. París: Université Paris, 4.

- MILLARET, Jean Pierre. *Enseignement programé et conduite d'exécution musicale: l'apprentissage elementaire de la Flûte à Bec*. París: Université Paris, 10.

Se ha escrito al director de esta última tesis, Robert Frances, sin obtener respuesta.

4. *HOCHSCHULSCHRIFTEN*. Tesis doctorales leídas en las Universidades de Alemania desde 1945 a 1992. Encontramos 4 tesis de FD:

- BEIER, Gerhard. (1978). *Zur Rolle des Instrumentalspiels im musikerzieherischen Prozess der Primarstufe*. Berlín: Freie Universität.

- GÖRING, Liselotte. (1974). *Die Stellung der Blockflöte im Musikleben des 20 Jahrhunderts*. Halle: Halle Universität.

- MÜHLE, Christoph. (1966). *Untersuchung über die Resonanzeigenschaften der Blockflöte*. Braunschweig.

- PETER, Hildemarie. (1952). *Die Blockflöte und ihre Spielweise in Vergangenheit und Gegenwart*. Berlín: Freie Universität.

5. *DISSERTATION ABSTRACTS ON DISC* (1989-1999).

5.1. Enero 1989/diciembre 1993. Encontramos una tesis de FD:

- SUMNER, Robert. (1992). *The role ensemble music making as a link between the class music programme and the extra-curricular music-programme*. Pretoria: University of Pretoria.

No se ha podido establecer contacto con dicha Universidad.

5.2. Enero 1994/diciembre 1996. Ningún ítem dedicado a FD.

5.3. Enero 1997/diciembre 1999. Encontramos dos tesis de FD:

- LORENZ, Ricardo Enrique. (1995). *Concerto for recorder*. Chicago: University of Chicago.
- LUXENBERGER, Carol. (1997). *The developing role of the recorder in the Conservatories and music Schools of the Netherlands from post-World War II to 1980*. Houston: University of Houston.
- 6. *TESIUNAM*. Tesis de licenciatura y posgrados de 1974-1996 de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México): 0 tesis dedicadas a FD.
- 7. *UNED*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
  - 7.1. Tesis de Ciencias de la Educación: 0 tesis de FD.
  - 7.2. Tesis de Geografía e Historia: 0 tesis de FD.
- 8. *NETWORKED DIGITAL LIBRARY OF THESES AND DISSERTATIONS (NDLTD)*:
  - 8.1. Australian Digital Theses Project: 0 tesis de FD.
  - 8.2. Concordia University, River Forest, Illinois (USA): 0 tesis de FD.
  - 8.3. National Documentation Centre, Grecia: 0 tesis de FD.
  - 8.4. North Carolina State University: 0 tesis de FD.
  - 8.5. Rhodes University: 0 tesis de FD.
  - 8.6. University of Virginia: 0 tesis de FD.
  - 8.7. University of Tennessee, Memphis: 0 tesis de FD.
  - 8.8. University of Waterloo, Ontario, Canada: 0 tesis de FD.
  - 8.9. Virginia Tech (Polytechnic Institute, State University) 0 tesis de FD.
  - 8.10. West Virginia University: 0 tesis de FD.
- 9. *REDIAL*. Tesis europeas sobre América Latina: 0 tesis de FD.
- 10. *UMI. Research of Education. Catalogue of Doctoral Dissertations* (Desde 1992 hasta marzo de 1995): 0 tesis de FD.
- 11. *TESIS DE LA U. COMPLUTENSE DE MADRID*: 0 tesis de FD.
- 12. *TESIS DE LA U. DE ALCALÁ DE HENARES*: 0 tesis de FD.
- 13. *TESIS DE LA U. DE LA LAGUNA*: 0 tesis de FD.
- 14. *TESIS DE LA U. DE ZARAGOZA*: 0 tesis de FD.
- 15. *TESIS DE LA U. DE GIRONA*: 0 tesis de FD.
- 16. *TESIS DE LA U. DE BARCELONA*: 0 tesis de FD.
- 17. *VIRTUAL CERVANTES*: 0 tesis de FD.
- 18. *TESEO (MEC)*: 0 tesis de FD.

- |                                    |                |
|------------------------------------|----------------|
| 19. TESIS DE LA U. DE LEÓN:        | 0 tesis de FD. |
| 20. TESIS DE LA U. DE SALAMANCA:   | 0 tesis de FD. |
| 21. TESIS DE LA U. D'ALACANT:      | 0 tesis de FD. |
| 22. TESIS DE LA U. P. DE VALENCIA: | 0 tesis de FD. |

\* ARTÍCULOS PUBLICADOS EN BASES DE DATOS internacionales, especializadas en temas educativos. Todas ellas son consultables a través de la BUB.

- |   |          |
|---|----------|
| 1. ACADEMIC SEARCH ELITE. Multidisciplinar:   | 0 ítems. |
| 2. APNED. Multidisciplinar. Brasil:   | 0 ítems. |
| 3. BOSTON SPA. Conferencias, 1996, 1997:  | 0 ítems. |
| 4. CSIC + CIRBIC + ICYT + IME + ISOC:   | 0 ítems. |
| 5. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. Multidisciplinar:  | 3 ítems. |
| -3 artículos en el monográfico nº 72, diciembre de 1980, a cargo de MILLAN, M.A.; ARNAUS, A.; ROCHE, E.   |          |
| 6. DISTANCE EDUCATION DATABASE:   | 1 ítem.  |
| <i>OPEN COLLEGE OF ARTS Composing music.</i>  |          |
| 7. DROGODEPENDENCIAS:   | 0 ítems. |
| 8. EDUCACIÓN SUPERIOR (U.C.M.):   | 0 ítems. |
| 9. ECER: EXCEPTIONAL CHILD ED. RESOURCES<br>(1969-2000):  | 0 ítems. |
| 10. EDUCATION LINE. Literatura gris:  | 0 ítems. |
| 11. EMIL. EDUCATIONAL LIBRARY. Multidisciplinar:  | 1 ítem.  |
| -BOSTLEY, Edward J. (1994). "Teaching the recorder in the elementary classroom". Iowa: Kendall.   |          |
| 12. ERIC (1992-2000):   | 2 ítems. |
| - DILLON, Richard. (1998). "In the key of "See and Hear". How students can learn to play the Recorder by playing musical computers." En: <i>Learning and leading with Technology</i> , vol. 26 nº 2, p. 15-17. Artículo que presenta un programa tutorial para aprender FD por ordenador. |          |
| - WOLFE, David. (1990). "Effect of a visual prompt on changes in antecedents and consequents of teaching behavior." En: <i>Research perspectives in music education</i> , vol. 44 nº 1, p. 9-13. Artículo en el que se analiza el uso del   |          |

lenguaje oral en musicoterapia, mediante experiencias con distintos instrumentos, como la FD.

13. FRANCIS, 1991-97 y 1997-99: 0 ítems.
14. HEALTHSTAR, 1987-1991, 1992-1997.  
Metodología de las Ciencias del comportamiento: 0 ítems.
15. HUMANITIES INDEX, 2/1984-5/2000: 3 ítems.
- GRISCOM, Richard. (1997). "The recorder". En: *Early Music*, vol. 25, p. 311-313.
  - HOLLINGSWORTH, Dell. (1997). "The Cambridge companion to recorder". En: *Notes*, vol. 53, p. 781-782.
  - TURNER, John. (1996). "The Cambridge companion to recorder". En: *Music and Letters*, vol. 77, p. 603-605.
16. LEDA. Legislación Educativa en España: 0 ítems.
17. LIBRARY LIT&INFO SCIENCE, 12/1984-4/2000: 0 ítems.
18. NCBE's BIBLIOGRAPHIC DATABASE. Ed. multicultural: 0 ítems.
19. RAES. Resúmenes Analíticos en Educación: 0 ítems.
20. RECULL DE NORMATIVA LEGAL: 0 ítems.
21. REDINET. Innovación. Literatura gris: 0 ítems.
22. SINERA 2000. Tecnología de la educación: 0 ítems.
23. TOLERANCIA. Educación multicultural: 0 ítems.
24. UNESBIB. Multidisciplinar: 0 ítems.
25. ZEITDOC Newspaper Documentation on Education.  
Multidisciplinar: 0 ítems.

\* TESAUROS: Se han consultado 6 tesauros para acotar mejor los campos de búsqueda. Hay que destacar el problema lingüístico de la FD en inglés (*recorder*) que supone la coincidencia ocasional con otros campos de conocimiento y que dificulta enormemente la búsqueda en bases de datos en ese idioma. También destacaríamos que en castellano y catalán es bastante frecuente el uso indistinto de "Flauta" para los modelos de F de pico/dulce y F travesera, lo que puede dificultar y confundir muchas veces.

1. THERAURUS DE LA BUB. (1992).: *FLAUTA* sí aparece, no Flauta Dulce.
2. THESAURUS CATALÀ D'EDUCACIÓ. (1992).: *FLAUTA* no aparece, sí aparece *INSTRUMENT MUSICAL*, y *EDUCACIÓ MUSICAL*.

3. THESAURUS OF ERIC DESCRIPTOR. (1984).: *RECORDER* no aparece, *FLUTE* tampoco. Se incluyen: *Music education: education, aesthetic education, applied music, choral music, dance education, fine arts, music (music instruments), music activities, music appreciation, musicians, music teachers, music techniques, orchestras, vocal music.*
  4. UNESCO THESAURUS. (1995).: *FLAUTA* no aparece; sí aparece: *Musical instruments. MUSIC: classical music, concrete music, contemporary music, folk music, traditional music, instrumental music, music, pop music, popular music, religious music, traditional music, vocal music. MUSIC EDUCATION: Basic and general study subject. Cultural education, aesthetic education.*
  5. TESAURO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (1998). Universidad Complutense de Madrid: *FLAUTA* no aparece.  
*Música: arte, óperas, solfeo.*  
*Educación musical* no aparece.
  6. TESAURO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN. (1991). Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas: *FLAUTA* no aparece.  
*-Educación musical... 10. Contenido de la educación.*  
*-Instrumento musical... 08. Equipo.*  
*-Música... 15. Arte.*
- \* GUÍAS Y CATÁLOGOS: de editoriales, de fabricantes de instrumentos, del *Museu de la Música* de Barcelona, etc.
  - \* OBJETOS ARTÍSTICOS: ejemplares de flautas de distintas épocas y modelos, de colecciones públicas y privadas, así como en museos.

En resumen, a pesar de la gran cantidad de obras publicadas relativas a la FD, su presencia en el Catálogo Colectivo de las Bibliotecas de Catalunya es tremendamente escasa: hasta el año 2001, representaba alrededor del 0.0086% del total.

El interés como tema de estudio de tesis doctorales es prácticamente nulo (del orden del 0.0016% hasta el año 2001), siendo ésta, hasta ese año la primera y única tesis doctoral en España dedicada a la flauta dulce.

Respecto a los *tesauros*, cabe destacar que sólo figura la palabra “flauta” en uno de ellos, mientras que “flauta dulce” o “flauta de pico” no figura en ninguno; dato que refleja el escaso interés en el tema.

## 1.6. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Esta tesis tiene como objetivo fundamental efectuar un análisis comparativo de los diferentes Programas con contenido de FD en la titulación de “*Mestre en Educació Musical*” en las universidades de Catalunya. Para ello ha sido necesario efectuar una descripción pormenorizada de las realidades educativas en cada uno de dichos centros mediante un análisis exhaustivo que permita su posterior comparación.

Los elementos integrantes de esta fase descriptiva son:

- *Marco legal* en el que se implanta la titulación referida: Leyes y Decretos Educativos, Diseños Curriculares para la Educación Primaria y Educación Secundaria, conservatorios...
- *Propuestas didácticas* referentes a la FD en cualquier nivel educativo.
- *Planes de estudio y programas de las asignaturas* con contenidos de FD en la titulación “*Mestre en Educació Musical*”.
- *Entrevistas a todos los profesores* encargados de estas asignaturas.
- *Informaciones relevantes de cada universidad* y, en su caso, de cada facultad, Escuela Universitaria y/o Departamento encargado de la docencia.

Debido al distinto formato empleado en los diseños de los programas, ha sido de gran ayuda la información complementaria aportada por las entrevistas a los profesores correspondientes.

Se trata, pues, de una investigación que combina el método *descriptivo* con el *comparativo*. La investigación descriptiva, tal como lo indica su nombre, intenta entrar en detalle en los elementos constitutivos de una situación determinada, describiendo lo que existe sin modificar ninguna de sus variables. Intenta buscar informaciones que ayuden a tomar decisiones posteriores, en este caso, una revisión y propuesta de los contenidos de FD en el contexto de la titulación universitaria “*Mestre en Educació Musical*”. Sostenemos que tanto el modelo de análisis como la metodología de la investigación descriptiva y comparativa que

la acompañan, constituyen un modelo fiable para la planificación de la educación musical escolar en el contexto universitario.

Desde el año 1996 el autor de esta tesis se ha dedicado a formular un modelo de análisis descriptivo suficientemente amplio que permita la descripción de las propuestas e ideas didácticas de los autores según un enfoque común, la comparación e interacción entre ellas, y el enunciado de nuevas propuestas.

El trabajo descriptivo se ha fundamentado en la lectura y posterior elaboración de 1.029 fichas documentales (en su mayoría, libros y artículos) siguiendo un modelo que fue transformándose paulatinamente a medida que aparecían nuevos aspectos y categorías, no contempladas *a priori*. El modelo definitivo de *ficha de análisis* se presenta en la tabla 1.1.

FICHA BIBLIOGRÁFICA: autor, título, traductor, editorial, ciudad, año, páginas, medidas
CITAS
1. Consideraciones generales
1.1. Entorno sociocultural de las escuelas donde se trabaja con FD
1.2. Informaciones generales respecto el instrumento
2. Uso de la FD en la escuela
2.1. Antecedentes históricos del uso de la FD en educación
2.2. Uso por parte del maestro/a
2.3. Uso en Educación Rítmica
2.4. Sistemas de aprendizaje de los alumnos
2.4.1. Objetivos educativos
2.4.2. Contenidos educativos
2.4.3. Metodología empleada
2.4.4. Conjuntos instrumentales
2.4.5. Audiciones grabadas
2.4.6. Repertorio
2.4.7. Improvisación
2.4.8. Creaciones con FD
2.4.9. Evaluación de los aprendizajes en FD
3. La FD en la formación del maestro/a
LOCALIZACIÓN DEL DOCUMENTO. FECHA

Tabla 1.1. Modelo de ficha de análisis bibliográfico



En relación a la tabla anterior debemos tener en cuenta que:

- a) El apartado 2.4.4 puede considerarse, en realidad, como un subapartado del 2.4.6, pero se diferenció por razones de tipo musical y de infraestructura: el 2.4.4 se refiere a obras para FD y otros instrumentos, mientras que el 2.4.6 sólo se refiere a obras para FD sola o conjunto de FD.
- b) El apartado 3 engloba una gran cantidad de informaciones que a su vez se podrían subdividir, tal como se presentarán en los capítulos II y III de la presente tesis. Se consideró un solo apartado debido al relativo escaso volumen de informaciones, si se compara con la gran cantidad de informaciones de tipo escolar que se obtuvieron.
- c) Los apartados 2.4.5, 2.4.7 y 2.4.8 deberían incluirse dentro de los Contenidos, pero eso sólo aparece en publicaciones basadas según la clasificación propia de la Reforma Educativa (1991); con anterioridad solían considerarse dentro de los “procedimientos” y, debido a lo novedoso de su incorporación en algunos libros, se ha juzgado interesante considerarlos punto y aparte. No obstante, en el tratamiento interno de la tesis, formarán parte de los Contenidos.

Con posterioridad se pasó a entrevistar a los profesores encargados de las asignaturas con contenido de FD de la titulación “*Mestre en Educació Musical*”, en las universidades de Catalunya donde se imparte dicho título. Se optó por una *entrevista* porque ésta posibilita mantener una relación interpersonal, es flexible, permite llevar a cabo una observación, y a la vez permite obtener abundante información. Para su elaboración se partió de las ideas de González y Latorre (1987), Hayman (1978), y Goetz y Lecompte (1988) que muestran distintos tipos de entrevista según las intenciones investigadoras. Dado que nuestra intención era captar datos de interés según temas y categorías previamente conocidas, se eligió la *entrevista estructurada*, pero con respuestas abiertas para permitir respuestas no previstas y añadir nuevos datos, resultando más flexible que un cuestionario cerrado y permitiendo plantear nuevas propuestas a medida que la entrevista progresase (Hayman, 1978, 108). De este modo, las respuestas resultan más comparables entre sí y se adquieren datos más completos, facilitando el posterior análisis de los mismos (CEDE, 1997, 15). La redacción de

las preguntas, aunque la misma para todos, pudo adecuarse en cada caso según la naturalidad y relevancia. Todas las entrevistas realizadas constaron, pues, de las mismas cuestiones básicas y establecidas en el mismo orden, aunque, según se expresara el entrevistado, se podía ir adelante o atrás al completar las cuestiones y permitía de este modo una actitud más natural (entrevista estandarizada “no presecuencializada”, según Goetz y Lecompte, 1988, 133). La fiabilidad de los datos obtenidos se basaba en las siguientes cuestiones:

- la entrevista estaba estandarizada, respondiendo cada sujeto al mismo conjunto de preguntas;
- la mayoría de preguntas versaban sobre el mismo tema;
- el entrevistador siempre ha sido el mismo;
- se evaluaban hechos más que percepciones;
- se refería más al presente que al pasado, y
- los hechos correspondían personalmente al entrevistado (CEDE, 1997, 16; y Hayman, 1978, 108).

Uno de los problemas de la entrevista, su tiempo de aplicación, resultó algo más largo que si se tratase de una encuesta, pero dado el pequeño número de entrevistados y la importancia de la recogida de datos, esta cuestión no se tomó en consideración. También se consideró la diversa localización geográfica de los entrevistados y la ocasión de aprovechar la visita para conocer las instalaciones y el profesorado de las diferentes universidades. El modelo de entrevista que presentamos en esta tesis sufrió un proceso en su redacción que presentó distintas fases. La primera versión de la misma se dio a dos especialistas en la materia para su lectura y revisión. Sus comentarios fueron recogidos y utilizados para la confección de la segunda versión de la entrevista. Posteriormente, esta segunda versión fue pasada de modo provisional, a uno de los futuros entrevistados. Una vez realizada dicha prueba, se retocaron algunas preguntas para facilitar su comprensión y se completó la entrevista ya previamente realizada. Después de todo este proceso, el modelo de entrevista quedó finalmente como se muestra en la página siguiente, en la tabla 1.2.

ENTREVISTA N° _____ fecha _____
<b>*A. DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS DEL PROFESORADO</b>
A.1. Nombre y apellidos, dirección, e-mail, teléfono, fax (no figura en la tesis)
A.2. Edad/Sexo
A.3. Titulaciones
A.3.1. MUSICALES (título, plan de estudios, centro)
A.3.2. UNIVERSITARIAS (diplomaturas, licenciaturas, doctorado, centro)
A.4. Experiencia docente
A.4.1. EGB/Primaria
A.4.1.1. Centros públicos/Años
A.4.1.2. Centros privados/Años
A.4.2. BUP/Secundaria
A.4.2.1. Centros públicos/Años
A.4.2.2. Centros privados/Años
A.4.3. Conservatorios
A.4.3.1. Centros públicos/Años
A.4.3.2. Centros privados/Años
A.4.4. Escuelas de Música
A.4.4.1. Centros públicos/Años
A.4.4.2. Centros privados/Años
A.4.5. Universidades
A.4.5.1. Centros públicos/Años
A.4.5.2. Centros privados/Años
A.5. Situación profesional actual: CU, TU, CEU, TEU, TEU interino, Asociado, ayudante...
A.6. Cargos de gestión académica o de responsabilidad (cargo, centro)
A.7. Número de asignaturas con contenido de flauta dulce que imparte en la actualidad
A.8. Número de cursos académicos en que ha impartido asignaturas con contenidos de FD (en cualquier nivel educativo)
A.9. Explique su formación en FD
A.9.1. Reglada: centros, profesores, años
A.9.2. No reglada: centros, profesores, años
A.9.3. Periodicidad: continua, discontinua
A.9.4. Valoración de su aptitud respecto a FD: puntúe de 1 (-) a 10 (+)

<p>A.10. Explique su formación en otros instrumentos musicales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Instrumento</li> <li>-Reglada (centros, años), no reglada (años)</li> <li>-Periodicidad (continua, discontinua)</li> <li>-Aptitud (1 - a 10 +)</li> </ul>
<p>A.11. Explique su formación en aspectos didácticos de un instrumento y/o FD:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reglada (centros, años), no reglada (profesores)</li> <li>-Ninguna en particular</li> </ul>
<p>A.12. ¿Se siente Vd. capacitado (suficiente formación) para impartir asignaturas de FD? SÍ/NO</p> <p>A.12.1. ¿Por qué?</p>
<p>A.13. ¿Conoce la existencia de cursos, publicaciones, etc. para perfeccionamiento o actualización de reciclaje en el estudio de la FD? SÍ/NO</p> <p>A.13.1. ¿Cuáles utiliza o prefiere?</p>
<p>A.14. ¿Conoce la existencia de cursos, publicaciones, etc. para perfeccionamiento o actualización de reciclaje en la didáctica de la FD? SÍ/NO</p> <p>A.14.1. ¿Cuáles utiliza o prefiere?</p>
<p>*B. CONTEXTO DOCENTE UNIVERSITARIO: Nombre de su departamento, áreas de conocimiento que lo componen</p>
<p>B.1. Número de profesores de su área o afin en el departamento (con independencia de tiempo completo o tiempo parcial)</p>
<p>B.2. ¿Cree que Vd es el profesor mejor preparado de su departamento para impartir este tipo de asignaturas?</p> <p>SÍ/NO/IGUAL</p>
<p>B.3. ¿Comparte las materias de FD con algún otro profesor? SÍ/NO</p>
<p>B.4. Descripción de los grupos de alumnos/as de su universidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>B.4.1. Número de turnos: mañanas/tardes</li> <li>B.4.2. Número de alumnos/as</li> <li>B.4.3. Clase social del alumnado</li> <li>B.4.4. Distribución del alumnado por sexos (% de chicas y chicos)</li> </ul>
<p>B.5. Condiciones materiales de las aulas donde se imparte la docencia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>B.5.1. Instrumentos musicales empleados en las clases de FD</li> <li>B.5.2. Equipo audiovisual empleado en las clases de FD</li> <li>B.5.3. Insonorización eficaz SÍ/NO</li> <li>B.5.4. Material que necesita y no dispone</li> <li>B.5.5. OTROS</li> </ul>

<b>*C. COMENTARIO DE LAS ASIGNATURAS CON CONTENIDO DE FD</b>
C.1. Principales dificultades para desarrollar las asignaturas C.1.1. Puntos fuertes de las asignaturas C.1.2. Puntos débiles de las asignaturas
C.2. Principales problemas en la evaluación de los aprendizajes
C.3. ¿Se alcanzan los objetivos propuestos en los programas de su asignatura? -Puntúe de 1 (NO) a 10 (SÍ)
C.4. Porcentaje de alumnos aprobados en las asignaturas de FD 1ª CONVOCATORIA % 2ª CONVOCATORIA %
C.5. Ventajas e inconvenientes del uso de la FD en la formación del maestro/a respecto a otros instrumentos C.5.1. VENTAJAS C.5.2. INCONVENIENTES
C.6. ¿Considera adecuado el estudio de la FD en la E. Primaria? SÍ/NO C.6.1. ¿POR QUÉ?
C.7. ¿Considera adecuado el estudio de la FD en la E. Secundaria? SÍ/NO C.7.1. ¿POR QUÉ?
C.8. Modelo (tipo, material, marca...) de FD recomendada o exigida en el aula
C.9. Digitación elegida BARROCA/ALEMANA/INDISTINTA
C.10. Describa los materiales utilizados C.10.1. LIBROS DE TEXTO C. 10.2. <i>DOSSIER</i>
C.11. Uso de grabaciones de FD: SÍ/NO CITARLAS
C.12. Conciertos de FD en que tocan los alumnos
C.13. Conciertos/Audiciones de FD para el alumnado SÍ/NO
C.14. Aspectos didácticos o metodológicos que resaltar en las asignaturas con FD C.14.1 Agrupamientos flexibles por niveles SÍ/NO C.14.2. Agrupamientos por solo/duos, tutti... SÍ/NO C.14.3. Creación de piezas SÍ/NO C.14.4. Técnicas de estudio y trabajo. CITARLAS C.14.5. Improvisación SÍ/NO C.14.6. Conjuntos instrumentales SÍ/NO

<p>C.15. Aspectos relacionados con la temporalización de la asignatura</p> <p>C.15.1. ¿Es suficiente el tiempo dedicado en clase? SÍ/NO</p> <p>C.15.2. Tiempo aconsejado de estudio en casa: 1 h. semanal, media h. diaria, 1h. diaria, más</p> <p>C.15.3. Actividades de refuerzo realizadas en el propio centro SÍ/NO</p> <p>C.15.4. Distribución temporal de los contenidos. EXPLICAR</p>
<p>C.16. Comentario sobre la asistencia del alumnado a las clases</p> <p>C.16.1. Porcentaje de asistencia (%)</p> <p>C.16.2. Posibles causas</p> <p>C.16.3. Consecuencias</p>
<p>C.17. Limitaciones de la asignatura</p> <p>C.17.1. Aptitud del alumnado (nivel musical) SÍ/NO</p> <p>C.17.2. Actitud del alumnado (motivación) SÍ/NO</p> <p>C.17.3. Horario dentro del horario general ADECUADO/NO ADECUADO</p> <p>C.17.4. Frecuencia de clases ADECUADA/NO ADECUADA</p> <p>C.17.5. Ubicación semestral ADECUADA/NO ADECUADA</p> <p>C.17.6. Ubicación en el itinerario curricular ADECUADA/NO ADECUADA</p> <p>C.17.7. Prerrequisitos ADECUADOS/NO ADECUADOS</p>
<p>C.18. Grado de satisfacción del profesorado en el aula en las clases de FD, puntúe de 1 (-) a 10 (+)</p>
<p>C.19. Indique el número ideal de alumnos para impartir estas asignaturas</p>
<p>C.20. ¿Se ha encontrado alguna vez con algún alumno/a que presentase imposibilidades o problemas de tipo físico para tocar la FD (problemas musculares, óseos, malformaciones, accidentes, etc.)? SÍ/NO</p> <p>C.20.1. ¿Cuáles?</p> <p>C.20.2. ¿Cómo resolvió el problema?</p>
<p>OTRAS OBSERVACIONES</p> <p>(¿Hay algo que no se haya preguntado que crea que es importante?)</p>

Tabla 1.2. Modelo de entrevista para el profesorado

Con posterioridad a este vaciado exhaustivo de materiales de interés para la tesis, los datos obtenidos pasaron a ser comparados; y para ello se aplicaron, siguiendo a Hilker (en Lleixá, 1998, 184), las fases de *descripción*, *interpretación*, *yuxtaposición* y *comparación*. La fase de *descripción* tiene como objeto reunir la máxima información relevante sobre el tema. Las 1.029 fichas anteriormente citadas constituyen la base para elaborar un marco teórico de

“antecedentes” (capítulo I de esta tesis) con el que clarificar y actualizar en lo posible todos aquellos aspectos susceptibles de condicionar los programas que aplicar. Los Planes de estudio, programas y entrevistas a profesores completan dicha fase (capítulos II, III y Anexo 2). Las funciones de dicho marco conceptual son:

- Contextualizar los temas de estudio
- Contrastar la teoría y la práctica educativas
- Actualizar la tradición educativa
- Detectar las nuevas tendencias en dichos campos de estudio

En la fase de *interpretación* utilizamos el análisis crítico para diferenciar lo fundamental de lo accesorio, buscando factores explicativos, tomados de ámbitos tales como el social, el psicológico, el histórico o el económico, lo que nos obliga a apoyarnos en otros dominios científicos (Lleixá, 1998, 188).

A continuación pasamos a la fase de *yuxtaposición*. En ésta, se confrontaron los elementos relativos al tema de estudio, colocando los datos que comparar, unos frente a los otros. Esto permitió observar las semejanzas y diferencias que, en la posterior fase de *comparación* fueron analizadas y valorados sus resultados (Lleixá, 1998, 189). En el capítulo II de esta tesis, se presentará la comparación entre los Planes de Estudio y programas de las asignaturas con contenidos de FD de la titulación “*Mestre en Educació Musical*” en las universidades de Catalunya, con el fin de extraer conclusiones que permitan avanzar en el terreno de la Educación Musical. En el capítulo III y en el anexo 2 se completarán las informaciones anteriores con los resultados de las entrevistas efectuadas a todos los profesores implicados en las asignaturas de FD en las universidades de Catalunya donde se imparte dicha titulación. Así pues, en los capítulos II y III nos proponemos presentar lo que Latorre, Rincón y Arnal (1996, 254) denominan *diseño iluminativo*, es decir, el estudio intensivo del programa como totalidad: sus principios básicos, su evolución, sus actividades, sus logros y dificultades, el sistema de enseñanza (planes de estudio, programas, supuestos pedagógicos, detalles acerca de las técnicas y del material, etc.) y el medio de aprendizaje (contexto material, psicológico y social en el que trabajan conjuntamente profesores y

alumnos, donde se verán implicadas variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas que interactuarán creando un estado de circunstancias –presiones, opiniones, conflictos– que impregnará los procesos de enseñanza y aprendizaje).

En el anexo 1, y con posterioridad a las conclusiones, se presentará una *propuesta de programa* que contemple los programas actuales de las universidades, además de los contenidos del marco teórico y de los aportes del profesorado entrevistado. Así pues, éste será un trabajo de síntesis creativa con la intención de ejercer una acción benéfica a la sociedad, objetivo básico de cualquier tesis doctoral, a través de una mejora de las asignaturas con contenidos de FD en la formación del profesorado de Educación Musical. Este aporte a la sociedad del conocimiento será tanto más válido cuanto el método utilizado sea sistemático y permita resultados objetivos, reales, racionales, contrastables y comunicables. En palabras de Kleide Ferreira (1991, 43):

*“O problema deve ter uma solução que contribua para o corpo de conhecimentos organizados”.*

Durante la “marcha bibliográfica” se ha efectuado una aproximación en espiral para abordar los temas de la tesis, partiendo de lo general para enmarcar lo particular con una suficiente perspectiva. Debido al desigual rigor metodológico manifestado en buena parte de la bibliografía empleada, se ha optado por la *intersubjetividad* para mostrar las coincidencias y los desacuerdos implícitos y explícitos y así poder descartar errores de planteamiento. Esta búsqueda de objetividad utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo es propia del *paradigma interpretativo*, que, como explica Mario de Miguel (1988, 66) se propone comprender desde un punto de vista holístico una realidad compleja, mostrando sus interrelaciones y la interacción de factores. Cuando se busca comprender el comportamiento de sujetos en un proceso, intentando captar sus interacciones, significados y relaciones con su ambiente, lo más apropiado es partir del enfoque *cualitativo*, donde el interés prioritario radica en la descripción de los hechos observados, su interpretación y su comprensión en el contexto global en el que se producen (Cook y Reichardt, 1986, 14). El paradigma cualitativo asume la realidad dinámica y compleja de los procesos y permite incorporar a la investigación las aportaciones de un abundante sector de profesionales que trabajan cotidianamente en las



aulas. Este marco interpretativo subraya el importante papel del contexto en la determinación de la conducta y las interrelaciones estructurales dentro de los sistemas (Martínez Rodríguez, 1990, 9 y 12). La metodología cualitativa parte de diseños flexibles, con interrogantes vagamente formulados para, a partir de los datos recogidos, desarrollar de forma inductiva los conceptos y teorías que se pretende investigar (Taylor y Bodgan, 1994, 20). Es en dicho paradigma en el que podríamos encuadrar este trabajo. La construcción del espacio provisional de “verdad intersubjetiva” a partir de los errores y las ideas descartadas conducirá inevitablemente, como propone Frega (1986, 42), a nuevos problemas, nuevos interrogantes que deberán ser contestados por las nuevas generaciones de investigadores.

El *calendario* de las distintas fases del trabajo ha sido:

- Desde 1995 hasta 2001: Recopilación bibliográfica
- 1999 y 2000: Recopilación de Planes de Estudio, Programas y Entrevistas a los profesores de las distintas universidades
- 2001 a 2003: Análisis de datos, elaboración de la propuesta y redacción de la tesis

Los *medios y recursos* empleados han sido:

- Ordenadores y *software*
- Material bibliográfico y documental, público y privado, tangible y en línea
- Analizador de sonido
- Flautas dulces de distintos modelos

## 1.7. TESIS QUE SE DEFIENDE O HIPÓTESIS QUE SE PLANTEA

En el proyecto de esta tesis, realizado en 1997, se puso de manifiesto que en las investigaciones descriptivas y comparativas no se trabaja con hipótesis que verificar de forma experimental (Gustems, 1997b). Las investigaciones sin hipótesis, según Latorre, Rincón y Arnal (1996, 67) se denominan *exploratorias y/o descriptivas* y en cierta manera suelen utilizarse para aproximarse a la realidad de los hechos y, a partir de la información obtenida, poder formular con mayor precisión las hipótesis de subsiguientes investigaciones que tratarán de explicarlas. Precisamente por esto, ha sido muy importante no perder de vista el objetivo central del trabajo para concentrar todos los esfuerzos en un mismo campo, sin dispersiones accidentales. Por ello, seguimos pensando que el planteamiento inicial mencionado en el proyecto podría ser perfectamente válido; en él se planteaba la siguiente situación problemática en relación a la formación del profesorado de flauta dulce y a la práctica educativa. He aquí su redacción original (Gustems, 1997b, 3):

*“El tractament que es fa de la Flauta Dolça en la formació dels Mestres Especialistes en Educació Musical i el tractament que se’n fa a l’Educació Primària no guarden una relació directe sinó circumstancial i, per tant, caldria una millor adequació dels continguts per a optimitzar-ne el seu ús”.*

Sin pretender ser una hipótesis de trabajo, este planteamiento inicial ha orientado toda la investigación realizada posteriormente en esta tesis.

## 2. ANTECEDENTES

*“Els instruments musicals vénen a ser uns punts culminants  
–però mai no acabats del tot– d’un procés meravellós endegat tenaçment  
per l’enginy, la traça, la paciència reflexiva i l’amor persistent de l’home,  
amb l’objecte d’ajudar-lo, amb docilitat,  
a abastar l’art més sublim i més espiritual de tots: la Música”.*  
Joaquim Maideu i Puig (1992, 3).

### 2.1. LA FLAUTA DULCE, ESA GRAN DESCONOCIDA

Para aproximarnos a este instrumento tan próximo pero a la vez tan desconocido nos serviremos del modelo de análisis utilizado por algunos etnomusicólogos, como Crivillé (1983, 333), en sus aproximaciones a la Organología. Dicho autor, siguiendo las directrices de Sachs (1947, 15), propone una serie de campos de estudio con el objetivo de intentar plasmar todos los aspectos que iluminen el papel de un instrumento en una sociedad. En nuestro caso nos hemos permitido agruparlos en:

- Consideraciones etimológicas y lingüísticas respecto a la flauta dulce
- Consideraciones acústicas en la flauta dulce
- Consideraciones simbólicas con respecto a la flauta dulce
- Consideraciones histórico-evolutivas de la flauta dulce

## 2.1.1. CONSIDERACIONES ETIMOLÓGICAS Y LINGÜÍSTICAS RESPECTO A LA FLAUTA DULCE

Muchos son los nombres dados a las flautas a lo largo de la historia. En la tabla 1.3. presentamos aquellas denominaciones que merecen ser recordadas por su notable presencia en fuentes musicales.

<b>Denominación</b>	<b>Procedencia</b>	<b>Fuente</b>
Ajabeba	España	Crivillé (1983, 366)
Albogón	España	Crivillé (1983, 366)
Arigot	España	Crivillé (1983, 366)
Axabela	España	Valls (1966, 52)
Blockflöte	Alemania	Hunt (1978, 6)
Caramanuela	España	Crivillé (1983, 366)
Caramela	España	Crivillé (1983, 366)
Caramella	Catalunya	Franquesa (1998, 638)
Caramillo	España	Valls (1966, 52)
Chalil	Antiguos Hebreos	Albert (1942, 16)
Chiflas	Asturias	Crivillé (1983, 366)
Common flute	Inglaterra	Hunt (1978, 6)
Consort Flute	Inglaterra	Hunt (1978, 6)
Dolçaina	Catalunya	Franquesa (1998, 638)
Doucet	Francia	Hunt (1978, 4)
Ducema	España	Valls (1966, 52)
English flute	Inglaterra	Hunt (1978, 6)
Exabeba	España	Fernández de la Cuesta (1983, 347)
Fabiol	Baleares	Bastardes, Casals y Garrich (1983, 92)
Fiauto	J. S. Bach	Martin (1996, 13)
Fiauto d'echo	J. S. Bach	Martin (1996, 13)
Fipple flute	Inglaterra	Hunt (1978, 6)
Fístula	Imperio Romano Edad Media	Tranchefort (1985, 207) Baines (1977, 234)
Fístula anglica	Francia	Jarrié (1985, 14)
Flabiol	Catalunya	Coromines (1984, 24)
Flageolet	Bretaña/Medieval	Baines (1977, 221)

Flahuta	Aragón	Fernández de la Cuesta (1983, 347) y Coromines (1984, 24), referido a 1378
Flauja	Catalunya	Coromines (1984, 24), refiriéndose a Poblet, 1196
Flaujol	Catalunya	Coromines (1984, 24)
Flaút	Catalunya	Coromines (1984, 24)
Flauta	Castilla	Fernández de la Cuesta (1983, 347), citando al Arcipreste de Hita, 1330
Flaüta	Catalunya	Coromines (1984, 24), citando a Ramon Muntaner 1 <sup>er</sup> documento en 1330, en ocasión de la coronación de <i>Anfós el Benigne</i>
	Ibiza	Crivillé (1983, 364)
Flauta beca	España	Crivillé (1983, 366)
Flauta de pico/de bec	España/Catalunya	Crivillé (1983, 366)
Flauta dolça	Catalunya	(Ver “Flauta dulce”)
Flauta dulce	España	Minguet (1754)
Flauto dolce	Italia	Ganassi (1535)
Flauto dritto	Italia	Hunt (1978, 6)
Flustes douces	Francia	Mersenne (1986, 239)
Flûte à bec	Francia	Hotteterre (1707)
Flûte à neuf trous	Francia	Hunt (1978, 6)
Flûte d’amour	Francia	Corneloup (1972, 15)
Flûte d’Anglaterre	Francia	Hunt (1978, 6)
Flûte douce	Francia	Mersenne (1636) y Hotteterre (1707)
Frestel	España	Crivillé (1983, 366)
Fretel	Francia	Jarrié (1985, 4)
Fubiol	Baleares	Bastardes, Casals y Garrich (1983, 32)
Handflöte	Alemania	Hunt (1978, 6)
Längsflöte	Alemania	Hunt (1978, 6)
Macrochita	Antiguos Hebreos	Albert (1942, 16)
Mirlitó	Catalunya	Franquesa (1998, 638)
Nekabhim	Antiguos Hebreos	Albert (1942, 16)
Pepitañas	España	Crivillé (1983, 366)
Pitos	Galicia y León	Crivillé (1983, 366)

Recorder	Inglaterra	(Ver "ricordo")
Ricordo	Italia	Hunt (1978, 6)
<i>"Parlons maintenant du nom anglais de cet instrument, le 'recorder' (...) 'chanter comme un oiseau' (...) que ce sens vient de la qualité du son de l'instrument, qui évoque le chant des oiseaux (...) le terme italien 'ricordo' que signifie 'mémoire', 'souvenir', 'memento' (...) dans les contes de maison de Henri Earl of Derby (plus tard le roi Henry IV) pour 1388, on constate le paiement effectué pour une "fistula nomine ricordo" c'est peut-être la première mention de notre instrument"</i>		
Schnabelflöte	Alemania	Hunt (1978, 6)
<i>(Schnabel: pico de un pájaro)</i>		
Tercerola	España	Crivillé (1983, 366)
Tibia	España	López Calo (1983, 207)
Tig tigi	Sumerios	Roberston (1980, 14)
Txulubita	España	Crivillé (1983, 366)
Xeremia	Mallorca	Crivillé (1983, 366)
Ugahb	Antiguos Hebreos	Albert (1942, 16)

Tabla 1.3. Denominaciones más usuales dadas a las flautas a lo largo de la historia

Como podemos apreciar, a pesar de las múltiples y variadas denominaciones dadas al instrumento, podemos establecer como originales las de *Flauta dulce* y *Ricordo* (en inglés), ampliamente documentadas, palabras todas ellas relacionadas con la producción del sonido, su timbre y su capacidad de evocación.

Respecto al origen de la palabra *flauta*, tal como señalan Colomé y Maestro (1997a, 77), su nombre guarda relación con el soplo del viento entre las cañas. Por su parte, Coromines (1984, 24) añade:

*"FLAUTA: mot comú a les diverses llengües romàniques d'occident, d'origen incert: algunes d'elles el prengueren de la llengua d'oc, i, potser totes; en la seva formació és possible que vagin intervenir factors onomatopèics(...); d'altra banda difícilment pot ser casual la gran semblança amb l'occità antic flauja i flaujol, català flabiol(...) provinents d'un derivat del llatí FLARE "bufar". La grafia flahuta la documenta en 1378. De l'accentuació fláuta no tenim informació fins el 1647 al registrar junts "flaüt o flauta", posant accent al primer i la segona sense. Que l'origen de flaujolar sigui rigorosament popular i que en flautar hi hagi un element savi gens no ens pot sorprendre, essent un terme de músics professionals (o del flautat d'orgues d'església); mentre que el flabiol és cosa de pastors. Trobem la inscripció flaujator "flautista" a Poblet, 1196".*

El mismo autor (1954, 533), refiriéndose a los orígenes de la misma palabra en castellano, añadía:

*“FLAUTA: voz común a los varios romances de Occidente, de origen incierto, probablemente tomada de la lengua de Oc: en su formación es posible que intervinieran factores onomatopéyicos, pero con ello su creación no queda explicada... procedentes de un derivado de FLARE ‘soplar’(...) lat. tardío ‘flatare’(...) Quizá el porvenir nos reserve una confirmación de la idea de Diez de partir de FLATUS ‘soplo’, aplicado por Horacio al sonido de la flauta, o más bien de FLATARE, que es precisamente ‘tocar la flauta’(...) Del verbo flautar nacería en lengua de Oc el derivado flauta”.*

A la vista de los anteriores datos, parece que la FD ha recibido diversos nombres que pueden haber tenido relación con:

- Sus características sonoras (flauta dulce...)
- La forma del instrumento (flauta de pico...)
- Su construcción (Blockflöte –por el bloque–, flûte à 9 trous –por el número de agujeros–)
- Su lugar de origen (English flute, flûte d’Angleterre)
- Su capacidad evocadora de situaciones (Recorder, flûte d’amour...)
- Su uso (Consort flute, Common flute, Tercerola...)
- La onomatopeya de soplar (FL). No en vano, Pablo Nasarre, en su obra *Escuela de Música según la práctica moderna*, libro IV, capítulo XVII, incluye a la FD dentro “de los instrumentos flatulentos y de las proporciones que se deben observar en ellos”
- La onomatopeya de su ejecución (Tig tigi)
- El material de construcción (Tibia)

Las denominaciones *F dulce/F de pico* son actualmente las más usadas en nuestro país, y aunque en realidad se refieran al mismo instrumento, algunos autores, como señala Rincón (2000, 29), las distinguen otorgando más categoría de instrumento musical a la Flauta de pico, mientras que el nombre de flauta dulce lo reservan al instrumento de uso escolar. Incluso hay quien llega a sugerir que la flauta dulce es una transformación de la Flauta de pico

(Arnaus y Crivillé, 1974, 5), o que sólo se llama “flauta dulce” a los miembros más pequeños de la familia (Maideu, 1995, 65).

En resumen, a pesar de las múltiples y variadas denominaciones dadas al instrumento, podemos establecer como originales las de *Flauta dulce* y *Ricordo* (en inglés) ampliamente documentadas desde el s. XIV, palabras todas ellas relacionadas con la producción del sonido, su timbre y su capacidad de evocación.



## 2.1.2. CONSIDERACIONES ACÚSTICAS EN LA FLAUTA DULCE

### 2.1.2.1. LOS AERÓFONOS SOPLADOS TIPO BISEL

Desde de la Organología moderna han sido varias las clasificaciones que han propuesto los especialistas de este campo, destacando las de Mahillón en 1893, Hornbostel y Sachs en 1914, o Schaeffner en 1936 (según Crivillé, 1983, 333), aunque la que sigue gozando de mayor aceptación es la establecida por Hornbostel y Sachs en el año 1914. Dichos autores sistematizaron la catalogación de los instrumentos musicales basando sus principios en fenómenos acústicos, distinguiendo 4 grandes grupos de instrumentos (a los que actualmente suele añadirse un quinto grupo, el de los llamados *electrófonos*):

- Idiófonos (el propio cuerpo del instrumento produce el sonido)
- Membranófonos (sus membranas producen el sonido)
- Cordáfonos (sus cuerdas producen el sonido)
- Aerófonos (el aire insuflado en ellos produce el sonido)

La flauta dulce pertenece a este último grupo, dentro de la subclasificación *aerófonos soplados, de bisel y monocálamos (de un solo tubo)*.

Respecto al fenómeno de la formación del sonido en la flauta, la explicación más aceptada es la expuesta por Maideu (1995, 66) al indicar que la corriente de aire soplada choca contra la arista del bisel del instrumento y se bifurca: una parte sale al exterior y el resto se arremolina dentro del tubo entrechocando con las paredes; cada remolino es un impulso que se comunica a la columna de aire del interior del tubo y se amplifica, haciéndola vibrar a ella y al tubo mismo. Como la corriente es continua, la frecuencia se mantiene y los impulsos se suceden con persistencia, consiguiendo así un sonido entonado y estable. Su estructura tubular actuaría como resonador cuya frecuencia de resonancia se controlaría abriendo o cerrando los distintos agujeros. Para Schaeffer (1988, 38), un instrumento musical comporta tres elementos: el *vibrador* (el bisel, en el caso de la FD), el *excitador* (el soplo, que provoca una excitación mantenida) y el *resonador* (la columna de aire del interior del tubo).

Actualmente la FD suele dividirse en 2 ó 3 partes, llamadas *cabeza*, *cuerpo* y *pie*. Los elementos más importantes que componen la cabeza son: el *canal* (por donde entra el aire), el *bloque* (madera inferior del canal), el *bisel* (ventana inclinada que bifurca el aire) y en las flautas más largas, el *tudel*. En el cuerpo de la FD encontramos los *agujeros* y *llaves*, al igual que en el pie.

La FD ilustra las leyes acústicas de los instrumentos de viento, algunas de ellas ya propuestas por Pitágoras y que podríamos enunciar de forma sucinta:

- A mayor longitud del tubo sonoro, la frecuencia del sonido resultante es menor; por tanto, las FD de mayores dimensiones producirán sonidos más graves. Del mismo modo, prolongando la columna de aire mediante agujeros tapados correlativamente, alargaremos el tubo sonoro y, por tanto, el sonido resultará más grave.
- Los tubos cerrados en sus extremos (como las F globulares y algunos tubos de órgano, por ejemplo) se comportan como tubos de doble longitud.
- A mayor temperatura del aire, aumenta la velocidad de propagación, y por tanto aumenta la frecuencia del sonido resultante. Así pues, será necesario afinar la FD después de que haya alcanzado una temperatura estable, tocándola durante un rato o soplando en su interior a través de los agujeros frontales (sobre todo, después de un largo descanso sin tocar, en mitad de un concierto, por ejemplo).
- A mayor presión de soplo la frecuencia del sonido tiende a aumentar. Además un aumento en la presión, también provocará la audición de los armónicos y parciales como sonidos fundamentales. En el caso de la FD, esto se ve facilitado por la existencia del agujero posterior (0), que en su posición semiabierto provocará un cambio en la intensidad del segundo, tercer o cuarto armónicos, pasando de una vibración por mitades a una por cuartos. De este modo se producen varios *registros* en la FD:
  - sonidos fundamentales (1<sup>er</sup> armónico): do 4 a re 5 (en la FDS)
  - potenciando el 2<sup>o</sup> armónico: mib 5 a la 5 (en la FDS)
  - potenciando el 3<sup>er</sup> armónico: sib 5 a mib 6 (en la FDS)
  - potenciando el 4<sup>o</sup> armónico: fa 6 a sol 6 (en la FDS)

Hemos de considerar como fundamental para el estudio de la acústica de la FD el llamado *perfil interior* por donde circulará el aire, que es la conjunción interactiva de sus dimensiones interiores mediante la porosidad de los materiales, la presión y la humedad que puede formar gotas o hinchar parte de las maderas, etc., deformaciones capaces de modificar el recorrido del aire de forma sensible.

En resumen, y tal como ya hemos dicho, podemos clasificar la flauta dulce como un instrumento *aerófono, de bisel y monocámo*, que ilustra perfectamente las leyes acústicas que relacionan la longitud del tubo sonoro, la temperatura del aire interior y la presión de soplo con la frecuencia del sonido, provocando la existencia de 4 registros (do 4-re 5; mib 5-la 5; si b 5-mi b 6; y fa 6-sol 6, en FDS) en función de la distinta intensidad de los armónicos producidos.

### 2.1.2.2. MITO *VERSUS* CIENCIA: LOS MATERIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA FLAUTA DULCE

A lo largo de la historia se han fabricado flautas con múltiples materiales: caña, bambú, cuerno, hueso (animal y humano), madera, marfil, barro, metal, plástico, etc. dependiendo de los que se tuvieran más a mano y del valor acústico, social, mágico y simbólico que se les otorgase. El material más usado y ampliamente aceptado para la fabricación de FD ha sido la *madera* en sus múltiples variedades, desde árboles frutales europeos (peral, olivo, cerezo, ciruelo, palosanto, etc.), árboles comunes europeos (arce, olmo y saúco), arbustos (boj), hasta maderas exóticas americanas y africanas (bubinga, granadilla, ébano, palo-rosa, coco, cedro rojo aromático, etc.), muy codiciadas y valoradas en Europa durante los ss. XVII y XVIII.

El *plástico* ha venido a sustituir en buena parte la construcción de FD en madera, más costosa y artesanal, y ha permitido la fabricación en serie a precios realmente bajos. Su uso se inició durante la 2ª Guerra Mundial debido a la dificultad de encontrar buenas maderas en Europa y a los problemas en el comercio internacional derivados del conflicto bélico. En un principio, las primeras FD de plástico (fabricadas por Schott) usaron el *acetato de celulosa* pero éste, con el calor, alteraba su forma: finalmente, dicho material tuvo que ser sustituido por la *baquelita* (Hunt, 1978, 141). El principal inconveniente de las flautas de plástico es que se obstruyen con facilidad debido a que pequeñas gotas de agua se adhieren junto a las paredes del bloque y del canal, fruto de la condensación del aire húmedo y caliente al entrar en contacto con las paredes más frías del instrumento. Este hecho no tiene fácil solución y por ello suelen descartarse las FD de plástico para interpretaciones rigurosas, aunque se usen para el estudio y en contextos menos comprometidos. La madera, en general, puede evitar algo más este efecto-humedad debido a sus coeficientes de absorción y al posible uso de líquidos anti-condensación. También algunos fabricantes, como Honner o Moeck, proponen FD de *tipo mixto*, es decir, fabricadas con la cabeza y el cuerpo de distintos materiales (madera/plástico, o viceversa).

En general, podemos decir que el material de construcción es importante porque sus deformaciones, por pequeñas que sean, modificarán parcialmente el perfil interior del

instrumento, su *geometría* y su sección. La porosidad de la madera, por ejemplo, provocará que la absorción de la humedad pueda disminuir la superficie interior al ensancharse la superficie del tubo. Cada tipo de madera condicionará un grado distinto de obstrucción y en este sentido será de gran importancia su selección (el cedro rojo aromático suele utilizarse para la fabricación del bloque debido a su gran absorción de humedad). En general, las maderas preferidas son las más duras, entre las que destaca el *boj* por haber sido muy abundante en Europa (muchos utensilios domésticos de cocina fueron fabricados tradicionalmente con este material); durante los ss. XVII y XVIII éste fue el material preferido en la fabricación de FD y del que se conservan más ejemplares históricos.

A continuación exponemos las *durezas* de algunos materiales utilizados en la construcción de FD (Sela y Peñalver, 1996, 7) para poder entender la predilección por algunas maderas a lo largo de la historia de la FD:

- |                                      |                     |                 |
|--------------------------------------|---------------------|-----------------|
| • Arce, peral, cerezo, nogal         | bastante dura       | ca. 0.7 gr./cc. |
| • Boj, ébano, granadilla, palo santo | extremadamente dura | ca. 1 gr./cc.   |
| • Resina sintética (plástico)        | muy dura            | 1.2 gr./cc.     |

También hemos de considerar la acomodación progresiva a la humedad (por eso se aconseja un *rodaje* progresivo en una FD nueva) y los hinchamientos y desinchamientos cada vez menores de las FD con el paso del tiempo. La madera tiene un tiempo de vida limitado para un instrumento sometido a cambios de humedad y temperatura, como la FD. Para paliar dichos efectos, muchos flautistas combinan el desgaste de las FD de madera con la práctica de ejercicios mecánicos en instrumentos de plástico que no sufren este tipo de desgaste. Otra forma de reducir este desgaste excesivo del tubo interior es mediante la protección de un baño de aceite, cera u otros productos similares para aumentar la densidad de la pared interior de la FD.

El *peso* del instrumento también tiene su importancia, especialmente en los modelos Contralto y Tenor, pues condicionará la forma de sostener el instrumento y la necesidad de adoptar un ángulo distinto para acomodar convenientemente la ejecución, y favorecer la

movilidad de los dedos. En general, el *éban* es el material más pesado con el que se fabrican FD, y se debe valorar esta incomodidad antes de decidirse a adquirir un ejemplar construido con esta madera. Como contrapartida, pensemos que una empresa pionera como la alemana Moeck ha lanzado al mercado el modelo *Leggero*, una FD de plástico de menor peso.

El gran mito presente aún en los *luthiers* (constructores artesanales) de FD, profesores y flautistas es que el timbre del instrumento está vinculado a cada tipo de material. Es de común opinión que cada material (cada madera, el plástico, etc.) produce un tipo de timbre distinto que puede ser más o menos apreciado según los repertorios, estilos o grupos instrumentales. Desde la Física, Helmholtz y Tyndall (citados en Lavignac, 1950, 149) son contrarios a esta idea tan comúnmente aceptada por flautistas y estudiantes y que sigue condicionando las compras de sus instrumentos. Veamos, a modo de ejemplo, algunas de estas explicaciones:

- Ya en 1954, Zamacois (1982, 189) argumentaba al respecto que:

*“La opinión tradicional es que la materia del instrumento también aquí contribuye; pero hay quien lo refuta enérgicamente. Mahillón, en sus Elementos de Acústica, aduce el ejemplo de una trompeta de madera (...) nadie acertó a distinguir nunca de una de metal”.*

- Lasocki (1999b, 19) nos cuenta cómo Raymond Dessy y su esposa Lee aportan una interesante discusión sobre si las diferentes maderas inciden en el sonido de la FD:

*“La radiación directa de sonido de la vibración de una pared es insignificante, es como oír el ronroneo de un gato junto al metro”.*

Dichos autores llegan a la conclusión de que el material de construcción de la pared del taladro no afecta el timbre perceptiblemente, por lo que cualquier diferencia real percibida debe ser causada por los bordes de los chaflanes, el bisel, los bordes de los agujeros del taladro, las proporciones del tubo, las almohadillas de las llaves, e incluso las yemas de los dedos.

En resumen, a pesar de que el timbre de la FD esté condicionado únicamente por la *geometría interna* del instrumento (modificada por el bisel, los bordes de los chaflanes y de

los agujeros, las proporciones del tubo, las almohadillas de las llaves y las yemas de los dedos), los flautistas y constructores de FD continúan mostrando predilección por algunos materiales (en especial algunas maderas) ya sea por su dureza (por evitar las deformaciones), su precio, su peso, su absorción de la humedad, la tradición artesanal o la demanda del mercado.

### 2.1.2.3. EL TIMBRE

Probablemente el timbre instrumental sea la característica sonora que ha dado más que hablar a la crítica musical de todos los tiempos. Las dificultades en encontrar palabras que definan con precisión su esencia han propiciado el uso de calificativos de todo tipo, empezando ya por la misma denominación de flauta “*dulce*”. En términos generales, podemos concluir, con Lavignac (1950, 149), que el sonido de la flauta es ligero, dúctil, delicado y de una agilidad extrema. En la tabla 1.4. se muestran algunas de las metáforas más usuales atribuidas al timbre de la FD.

<b>Denominación</b>	<b>Motivo</b>	<b>Fuente</b>
SONIDO DULCE	por la propia denominación	Corneloup (1969), citando a Mersenne (1636, 36): <i>” Aquestes flautes tenen el nom de dolces a causa de la dolcesa dels seus sons que recorden la gràcia i la dolcesa de les veus ”</i>
FLÛTE D’AMOUR	por el ambiente de intimidad	Corneloup (1972, 15)
RECORDER	por sus evocaciones	Hunt (1978, 6)
SONIDO CLARO		Alcázar (1995, 78)
SONIDO LIMPIO		Alcázar (1995, 78)
SONIDO RÍGIDO		Michaels (1982, 53)
SONIDO PURO		Boeke (1995, 15)
SONIDO OSCURO		Michaels (1982, 53)

Tabla 1.4. Calificaciones metafóricas más usuales dadas al timbre de la flauta dulce

Como podemos observar, la mayoría de denominaciones metafóricas de la FD se refieren a su capacidad evocadora de ambientes de pureza y amor, ideas que serán más ampliamente tratadas al referirnos a las atribuciones simbólicas de este instrumento (ver apartado 2.1.3 de este capítulo).



Las *características tímbricas* más relevantes obtenidas a partir del análisis acústico del sonido de la FD son:

- Sonido *pobre en armónicos superiores*, como señala Michaels (1982, 53) y se muestra en el análisis realizado. Esta pobreza aún es más notoria para el flautista cuando toca, ya que éste queda en una zona “muda” en la que sólo escucha con facilidad el sonido fundamental que se genera en el bisel, mientras que los parciales intermedios se expanden como un cono cuyo eje sería la propia FD. Por ello, el flautista sólo consigue escuchar el 2º o el 3º parciales si logra levantar mucho la FD al tocar (así, al tocar en conjunto, muchos flautistas balancean aún más la FD que cuando tocan solos, para poder distinguir con claridad su ejecución del resto). Tal y como indican Dessy y Dessy (1998, 8), esto explicaría también la diferencia entre el sonido escuchado al tocar el mismo ejemplar de FD uno mismo u otra persona (al margen, claro está, de otras diferencias en la ejecución, como el volumen, vibrato, etc.). Esta baja presencia de armónicos es más notable en FD de modelos renacentistas (con el pie más ensanchado) que en modelos barrocos, donde el estrechamiento del pie favorecería un aumento de los mismos. En general, el tercer parcial (la 12ª) es más fuerte que el segundo (la 8ª), que resulta particularmente débil en las digitaciones con horquillas entre 440 y 800 hz. Como señala Herman (1959, 25), el número y fuerza de los parciales disminuye a medida en que asciende la escala hasta llegar al punto en que es necesario el “sobresoplado”; entonces los parciales reaparecen con fuerza y permanecen presentes en las notas más agudas.
- Sonido que *confunde su octava real* (las denominaciones “corales” S, C, T, B, quedan una octava por debajo). Es un error muy difundido ya que buena parte de la música escrita para conjuntos de FD respeta la estructura en familia de voces; incluso autores como Wagner (1970, 138) muestran un teclado con las extensiones de las voces y de las FD igualándolas en octava. Al tener débiles los armónicos, la fuerza del sonido fundamental, en relación con el resto de ellos, produce la sensación de sonar más grave, como si la verdadera fundamental fuese aún más grave. Como señala Argelaga (1995, 8), Praetorius, ya en 1614, fue el primero en intentar corregir esta costumbre. Este hecho se exagera aún más en algunas técnicas flautísticas como

“bajar la laringe” al soplar, cosa que amplifica la resonancia buco-faríngea del flautista produciéndole una sensación de mayor fuerza en los graves. El sonido de la FD varía ligeramente, de manera que aparece una mayor intensidad de armónicos al abrir la mandíbula. El efecto sonoro así conseguido varía mucho a los oídos del flautista. Tal y como explican Dessy y Dessy (1998, 8), es como un auto-ecualizador, un potenciador de sonidos graves.

Algunas explicaciones a las *causas* de las diferencias tímbricas en la FD son:

- Según Lasocki (1999b, 19), los principales causantes de diferencias tímbricas son: las diferencias en los bordes de los chaflanes, el bisel, los bordes de los agujeros, las proporciones del tubo, las almohadillas de las llaves e incluso las yemas de los dedos.
- Thorn (1998) señala que las digitaciones de horquilla y los orificios semitapados influyen sobre la formación de nodos en la columna de aire, provocando diferencias tímbricas notables respecto a las digitaciones simples.
- Laurin (1999) añade también diferencias entre técnicas flautísticas, con o sin resonancia faríngea. Coincide con Breteque (1999, 6) en atribuir a la laringe parte del control de la presión de aire intra-oral mediante la acomodación en la elevación de la laringe y el consiguiente volumen aéreo de la cavidad faríngea. Parece ser que la laringe modifica la velocidad de salida del aire, acelerándolo, cosa que permite, al bajarla, un mayor control hasta la salida por la boca, debido a que se alarga el espacio por recorrer, opinión compartida por Chang (1989, 72).
- Tradicionalmente los *luthiers* alegan diferencias de los materiales, principalmente maderas, aspecto comentado anteriormente en el apartado 2.1.2.2 de este capítulo.
- Ya en 1961, Candé (1967, 147) insinuó que en los órganos, la forma y proporciones de los tubos parecían tener relación directa con el timbre; así pues, los tubos de órgano llamados *Flautas* se clasificarían en: *Flautas* (tubos anchos) de sonido dulce y

redondo; *Flautados* o *principales*, puestos en fachada (anchura mediana) de sonido claro y potente, y *Flautas de pabellón* (cónicas), muy timbradas.

Debido a todas estas características tímbricas:

- La FD se ha asociado con situaciones de pureza, de contacto con lo sobrenatural, o con la muerte (como se verá en el apartado 2.1.3 de este capítulo).
- El sonido de la FD resulta especialmente apropiado para ser manipulado electrónicamente, debido a su parecido a las fuentes sinusoidales (Izquierdo, 1998, 17).
- La producción de notas agudas provoca mayor presencia del 2º y 3º armónicos, a través del sobresoplado.

En resumen, respecto al timbre de la FD, cabe destacar su escasa presencia de armónicos y parciales (especialmente con la técnica de la laringe baja). Este sonido tan “elemental” ha motivado que la FD se haya empleado para simbolizar estados de pureza, escenas sobrenaturales e incluso la muerte. Debido a su parecido con las ondas sinusoidales (que provoca la confusión de su octava real en denominaciones y escritura), es apto para la manipulación electrónica. El uso de digitaciones de horquilla y semitapados facilita la formación de nodos, y afecta a su vez al timbre resultante. La técnica del sobresoplado refuerza la presencia de armónicos y parciales.

#### 2.1.2.4. LA AFINACIÓN DE LOS SONIDOS

Según se concluye de las leyes acústicas de los instrumentos Aerófonos, expuestas anteriormente en el apartado 2.1.2.1, la longitud de la columna de aire vibrante es la causa principal de la frecuencia del sonido resultante, lo que llamamos su “altura”. Los agujeros del tubo actúan simplemente como alargadores de la columna de resonancia. A continuación citamos algunas particularidades que hacen referencia a la *altura* o *afinación* del sonido en la FD:

- En general, ningún instrumento de viento produce tonos perfectamente afinados; sólo la ejecución de una persona experta puede conseguir buenos resultados en este campo. Según Robert (1998, 27), las FD están 4.7 cents de media por encima del diapasón estándar de 440 hz. Las mayores desviaciones se producen en el do #, el re # y el do’’# (en el caso de la FDS). Comparándola con la flauta travesera, que suele citarse como ejemplo de estabilidad, esta última presenta una desviación media de 7.6 cents y un diapasón 5.3 cents alto, por lo que podemos considerar la FD como el instrumento de viento mejor afinado.
- Un soplo más intenso puede aumentar la frecuencia del sonido de la F hasta un 4% (M.E.C, 1972, 25), cosa que provocará la necesidad de compensar la afinación de las notas en *pp* o *ff* mediante prácticas como el *partial venting* o el uso de digitaciones alternativas.
- El *partial venting* es un recubrimiento parcial de los agujeros de la FD (aproximando las falanges) para conseguir una afinación más exacta en algunas notas. Este término (acuñado en 1976 por Eugene Reichenthal) viene apoyado por las investigaciones de Anthony Rowland-Jones, que ha descubierto en un fresco italiano del s. XIV a un flautista colocando los dedos de este modo especial, lo que podría ser un antecesor en esta práctica. Blackenburgh, en su tratado de 1654, ya propuso el uso de agujeros parcialmente tapados y la aproximación de los dedos para conseguir mejor afinación. Es un recurso muy usual en algunos instrumentos, como la gaita o la quena, que permite asimismo otros

efectos, como el *flattement* o vibrato de dedos. Los dedos más utilizados en esta técnica son el índice y el pulgar izquierdos.

- En los tubos abiertos, como los de la FD, la onda sonora forma un vientre en cada extremo del tubo y un nodo en su mitad. El agujero posterior del instrumento sirve para provocar el 2º armónico, de modo que a medida que avancemos en las notas de la octava superior, será necesario situar este medio agujero más y más cerca del bisel utilizando la uña como vértice móvil, ya que la longitud total de la columna de aire también va reduciéndose y la posición del nodo se desplazará hacia arriba. Más allá de la nota la' (para FDS), las notas se producen mediante el 3º armónico con la ayuda de 2 agujeros (el pulgar posterior y el anular izquierdo/dedo3). El re''(FDS) requiere de 3 agujeros para provocar el 4º armónico del re grave, mediante la apertura de medio pulgar posterior, y levantando los dedos corazones izquierdo y derecho.
- Para la ejecución de FD en conjunto, el ajuste del diapasón debe realizarse cuando el instrumento ya esté “caliente”. Las flautas dulces construidas en varias partes permiten bajar su diapasón, separando un poco las juntas de ajuste, aunque de este modo todos los demás sonidos queden algo desafinados. Bismantova, en su tratado de 1677, fue el primero en mencionar este sistema de afinación para conjuntos de flautas, proponiendo ajustar todos los instrumentos a la flauta de diapasón más bajo. Para ello, se suele utilizar la nota LA (para modelos en *do*) o la nota RE (para modelos en *fa*), sonidos muy estables y comunes a otros instrumentos. Respecto a las variaciones de temperatura en instrumentos de afinación fija, ya en 1614 Praetorius (1962, 351) aconsejaba tener dos juegos de flautas según los diapasones de los órganos de las diferentes iglesias, y según se tratase de invierno o verano (caso parecido es el de los clarinetistas que eligen el “barrilete” más o menos largo, según el diapasón del conjunto, o los oboístas que separan el tudel del cuerpo del oboe e incluso lo fijan con arandelas, si es necesario).
- Algunos autores proponen digitaciones alternativas o auxiliares para afinar cada nota y ajustar su sonido al sistema de afinación elegido. Así, por ejemplo, tratados como los de Blankenburgh (1654) y Jakob van Eyck (1646) diferenciaban digitaciones distintas para

los sonidos cromáticos, según se escribiesen como bemoles o sostenidos (negando las enarmonías).

En resumen, respecto a la altura de sonido, la FD es el instrumento de viento más cercano al diapason estándar. A pesar de ello, debe ajustarse su afinación si algunas notas no resultan exactas, cuando se efectúe algún cambio de intensidad, y en la ejecución en conjunto de FD o con otros instrumentos. Para ello se proponen digitaciones auxiliares, técnicas correctoras como el *partial venting*, llaves específicas y modificación de la distancia de las juntas de unión.

### 2.1.2.5. LA DINÁMICA

La intensidad es una de las cualidades del sonido que más dificultades plantea en la ejecución con FD. Aunque las diferencias sonoras entre un *pp* y un *ff* puedan llegar hasta 60 Db., Pierce (1985, 130) señala que la mayoría de instrumentos no son capaces de tal margen dinámico. El sonido de la FD es, en general, suave, lo que constituye una de sus características principales, y llega a niveles tan imperceptibles en *pp* de 30 Db. (Chapgier-Laboissière, 1992, 4). Como señala Malm (1985, 142), incluso algunas FD asiáticas tienen el bisel en la parte posterior del instrumento para apianar aún más su sonido.

En la práctica instrumental del s. XVI, existió la convención de utilizar instrumentos de fuerte sonido (*haut*) para tocar al aire libre (chirimías, cornetos, sacabuches, bombardas, etc.), mientras que los de sonido más suave (*bas*) como *violas de gamba*, laúdes o FD eran destinados a la ejecución en espacios cerrados y de menores dimensiones. Caldwell (1984, 165) explica que aunque esta concepción arrancó ya en la Edad Media con los instrumentos *bas*, aún está presente en nuestros días, lo que conduce a subestimar las preocupaciones dinámicas en los estudios de FD en el nivel profesional. A pesar de que las variaciones dinámicas en la FD sean difíciles, no son imposibles; debemos averiguar las posibilidades que ofrece el instrumento para forzar al máximo sus capacidades sin renunciar a ellas. En el futuro también deberemos considerar las posibilidades que presenta la posible amplificación electrónica de la FD (véase apartado 2.1.4.5.3 del capítulo I).

La principal ventaja de la FD sobre otros instrumentos parecidos, como la flauta de 6 agujeros, consiste en que la FD que tiene 8 agujeros permite tocar la 2ª octava tan suavemente como la grave, gracias a la apertura parcial del pulgar posterior (que facilita la producción del 2º armónico), razón por la que probablemente, en la Europa del s. XIV, la FD ganó terreno a otros modelos de flautas sin este agujero posterior; de este modo aumentó su capacidad expresiva y, como señala Rowland-Jones (1996, 15), consiguió imitar con más facilidad la ejecución de los cantantes y sus recursos técnicos. A pesar de esto, la presión del soplo no es constante en los distintos registros del instrumento; Ganassi, en *la Fontegara* describió en 1535 tres registros distintos con intensidades de soplo distintas. En nuestros tiempos, gracias a los avances tecnológicos, las mediciones efectuadas muestran cómo la presión de soplo en la

FD varía según la nota que ejecutar; así por ejemplo, Rossing (1990, 253) describe cómo en una FDC, el fa 3 necesita 100 New./m<sup>2</sup> mientras que las notas más altas (fa 5, por ejemplo) – en sobresoplado– necesitarán una presión 5 veces mayor: 500 New./m<sup>2</sup>. En general, podemos admitir que el soplo de la FD resulta bastante natural; en palabras de Minguet (1754, 116):

“(...) le darás viento sin más fatiga que el respirar normalmente (...)”

A lo largo de la historia se han propuesto algunas soluciones a las limitaciones expresivas debidas al reducido margen dinámico de la FD:

- Uso de *digitaciones auxiliares* alternativas para mantener la afinación con pasajes en *diminuendo*, *crescendo*, *ff* o *pp*. El MEC (1972, 25) señala cómo un soplo más intenso puede modificar la afinación hasta en un 4%.
- Carl Dolmetsch inventó un pequeño *baffle-cum megaphone* (al estilo de un megáfono) de madera o cartón que se coloca cerca del bisel de la F, para aumentar su potencia.
- Saperas (1998, 7) informa de cómo es posible conseguir sonidos más suaves mediante la “llave de piano” en los modelos de la F tenor armónica de Helder.
- Técnica del *leaking*, consistente en cubrir parcialmente algún agujero para producir sonidos más suaves sin cambiar la intensidad del soplo.
- Técnica del *vibrato* mediante modificaciones de presión del soplo. En la FD se utilizan distintos tipos de vibrato de presión: el de *laringe*, el *torácico-abdominal (diafragmático)* y el *mandibular*. Aunque el preferido actualmente sea el combinado laringal + torácico-abdominal, el vibrato laringal sigue siendo el más empleado en *pp*. Manning (2000, 37) da un repaso al uso del vibrato a lo largo de la historia, desde su primera referencia en el tratado de Agricola (1545), pasando posteriormente a los tratados de Hotteterre (1707) y Quantz (1752) en que se describe otro vibrato de afinación muy en boga en aquel momento, el llamado *flattement*, originado al oscilar el dedo (o una parte) siguiente al último agujero tapado. El *flattement* influye sobre todo en la afinación y fue uno de los



recursos expresivos más sobresalientes del Barroco francés. Algunos estilos de ejecución con instrumentos populares (como la quena o la gaita) adoptan una técnica similar.

- Selección de tonalidades. Aunque la FD barroca permitiese tocar afinadamente en todos los tonos, las digitaciones de horquilla apagaban un poco el sonido. Para facilitar un mejor aprovechamiento de su dinámica, los compositores para FD solían escribir más piezas en tonalidades con bemoles que con sostenidos (teniendo en cuenta que la FD preferida era la FDC y al estar afinada en Fa, ya producía de forma natural el primer bemol). Por ejemplo, un análisis de las obras de H. Purcell para FD muestra cómo las tonalidades con bemoles fueron ampliamente preferidas a las de sostenidos: 12 casos en sol menor, 8 en do menor, 5 en re menor, 2 en Fa mayor, 2 en Si b Mayor, y sólo 2 en la menor (Davis, 1996, 13).

De todos modos, la gran alternativa expresiva frente a las limitaciones dinámicas del instrumento fue el uso exhaustivo de la *articulación*. Tal como señala Romà Escalas (1986, 31):

*“El grado de fuerza con que actúa la lengua, estanqueidad y presión del aire determinan distintos matices en el ataque de las notas. El control del ataque y las distintas combinaciones que se pueden formar constituyen uno de los aspectos técnicos más propios e importantes de los instrumentos de viento, imprescindible para la expresión del fraseo y ritmo”.*

Si pensamos en la rapidez de los movimientos de lengua necesarios para provocar variaciones de articulación en un soplo de aire que sale de la boca a unos 30 m/seg., nos daremos cuenta del virtuosismo que entraña la coordinación en la FD de los impulsos aéreos modificados por los movimientos de la lengua y ajustados con el movimiento de los dedos. La riqueza expresiva que supone la articulación permite una mejor comprensión del discurso musical mediante lo que podríamos llamar su “pronunciación”, ocasionada gracias a las variaciones en la “microdinámica”, fruto de la variedad articulatoria.

En resumen, el sonido de la FD es suave, llegando a *pp* de 30 Db., por lo que puede considerarse un instrumento de *cámara*, apropiado para recintos cerrados. No obstante, existen alternativas para mejorar el escaso margen dinámico del instrumento, como el uso de

los distintos tipos de vibrato (laringe, dedos, diafragma), el uso de digitaciones auxiliares, la colocación de una llave para el piano, la técnica del *leaking*, o los medios electroacústicos de amplificación. Asimismo, las variaciones dinámicas mediante la práctica de la articulación son extremadamente sutiles.

### 2.1.3. CONSIDERACIONES SIMBÓLICAS CON RESPECTO A LA FLAUTA DULCE

*”La música instrumental és la més romàntica de totes les arts,  
ja que la seva única matèria és l’infinit.  
La música revela a les persones el domini d’allò que els és desconegut,  
un món que no té res en comú amb el món exterior sensual que les envolta,  
un món en el qual abandonen rere seu tots els sentiments determinats  
per rendir-se a l’anhel de l’inexpressable”.*  
E.T.A. Hoffmann.

Las consideraciones simbólicas referidas a la FD las hemos centrado en torno a las siguientes categorías que incluyen estudios históricos, mítológicos y antropológicos referidos a las manifestaciones musicales:

- Como representación de lo sobrenatural
- Con carácter ceremonial, mágico o religioso
- Con carácter amoroso, pastoral o mundano
- Como imitación de la naturaleza

Según Vigotsky (Pozo, 1989, 195), a diferencia de la herramienta, el símbolo no modifica al estímulo sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador, actuando sobre la interacción de esa persona con el entorno. Se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo, estando internamente orientado.

Siguiendo a Sachs (1947), en el simbolismo de los instrumentos musicales debemos considerar tanto su *forma* como su *timbre*, teniendo en cuenta que existen con frecuencia contradicciones que expresarían acaso el papel mediador del instrumento y de la música en general. Un buen ejemplo de ello es la calificación que Marius Schneider ofrece de la flauta como “fállica y masculina” por su forma, y “femenina” por su timbre agudo y ligero (Cirlot, 1998, 325), poniendo de manifiesto el marcado carácter ambiguo e interpretativo de los símbolos. Otro ejemplo es el uso de la FD tanto en ritos de fecundidad como en ritos de resurrección debido a su idea de sacrificio y no a su carácter erótico; opinión en la que parece basarse originariamente la F de Adonis (Schneider, 1998, 56 y 178).

### 2.1.3.1. COMO REPRESENTACIÓN DE LO SOBRENATURAL

La predilección por la FD en escenarios sobrenaturales puede ser debida a su timbre, cercano a la fuente sinusoidal y pobre en armónicos. Tal como explica Pierce (1983, 40), los sonidos puros son sonidos extraños y poco naturales, por muchos factores; por ejemplo, en una sala reverberante no podríamos detectar la dirección de donde proceden.

La historia y el folklore musicales brindan gran cantidad de ejemplos con los que constatar el papel de la FD como representación de lo sobrenatural. A continuación mostramos algunos de los ejemplos más relevantes:

- Se han encontrado restos de FD en las excavaciones de tumbas neolíticas, a menudo al lado de momias o esqueletos, porque eran consideradas como un amuleto de vida. Algunos autores, como Galofré (1980, 13), explican este hecho argumentando que el hombre primitivo atribuía a la FD poderes mágicos de resurrección y de fertilidad.
- Según Samuel Martí (1955, 80), las FD tienen connotaciones fálicas en todas las culturas, que las ligan con el amor y la muerte; esto explicaría por qué con mucha frecuencia se encuentran en enterramientos arqueológicos.
- Según Kurt Sachs (1947, 43), en Melanesia, la FD es un objeto relacionado con la resurrección. Otro ejemplo lo proporcionan los relatos de los esclavos aztecas que tocaban FD de hueso antes de ser sacrificados a sus príncipes muertos, y los niños varones que también tocaban FD al ascender los escalones de la pirámide, en cuya cima el sacerdote extraería sus corazones.
- Malm (1985, 41) relata cómo en Oceanía, la F nasal es un instrumento usual, y su origen se encontraría en la asociación entre la respiración nasal y los ritos mágicos y religiosos. La tradición hindú del *prana* guarda relación con este hecho.

- Los antiguos hebreos utilizaban la FD en los ritos funerarios, como podemos apreciar en relato evangélico de *La Hija de Jairo* (ca. 85 d.C.) (“Evangelio según San Mateo”, 1998, 1230).
- Leenhouts (2000, 23), al hablar de la música en el teatro barroco, asocia el sonido suave de la FD a la llamada *still music*, que solía simbolizar la muerte.
- En el s. XVII, en Inglaterra era común asociar la FD con lo sobrenatural. Como cuenta Davis (1996, 10), además de su presencia en la célebre obra de Pepys *The Virgin Martyr*, destaca el Acto 2º de *Dioclesian*, de H. Purcell, donde se consigue un efecto dramático al contrastar el sonido de la FD con una trompeta en la escena en que se cruza la laguna Estigia, en la entrada del Hades.
- Las FD eran utilizadas en Semana Santa en España durante el Barroco (Pérez Prieto, 1995, 4) con un fuerte significado fúnebre y sobrenatural; igual que en numerosos casos de la música europea del s. XVII, como es el de J. S. Bach en sus *Cantatas n° 106 y 161*.
- La restauración de la FD por los “Movimientos de Juventud” en la Alemania de 1920-30 y el movimiento *Scout* obedece también, según Robert (1998, 38), a la búsqueda de *simplicidad* ligada a la *autenticidad* en la vida cotidiana y al retorno de los valores espirituales esenciales.

### 2.1.3.2. CON CARÁCTER CEREMONIAL, MÁGICO O RELIGIOSO

La historia y el folklore musicales brindan gran cantidad de ejemplos con los que apreciar el papel de la FD como instrumento con carácter ceremonial, mágico o religioso. A continuación mostramos algunos de los más relevantes:

- Algunos autores relacionan la FD con el *poder mágico del viento*, provocado y controlado mediante el soplo humano, que reemplazó al viento y convirtió al flautista en un “músico-mago”, algo parecido al efecto de los ceremoniales de pinturas rupestres relacionadas con la caza ritual (Dugert y Laurent, 1988, 34).
- Bruno Nettl (1985, 60) también señala la importancia de la FD como transmisora de señales, y como juguete, papeles vigentes en los silbatos y en la FD actual.
- Siguiendo los principios de la *mágia homeopática*, Locatelli (1980, 8) señala cómo el material empleado para construir una FD poseería un valor mágico *per se*. Así, el uso de huesos de animales, su piel o sus cuernos tendría un contenido mágico-propiciatorio.
- Los sumerios usaban la FD en la *liturgia*, junto con al canto y otros instrumentos (Locatelli, 1980, 122).
- Los *Yoga Upanishad* relacionan el séptimo peldaño en la perfección del alma, el “saber místico”, con la asimilación del retumbo del sonido de la FD (Schneider, 1998, 66). Asimismo el *Bhagavad Gita* relata como Krishna hizo nacer el mundo tocando la flauta.
- La Cosmología musical china de la Época Clásica fijó el primer diapasón musical conocido mediante una F de jade que daba un sonido de 366 hz. (Schneider, 1998, 128).
- Los antiguos egipcios hacían corresponder al jeroglífico “flauta” la idea de regularidad, exactitud, precisión y claridad. Por ejemplo, dibujaban una F cuando un hombre que había sido demente o desequilibrado recobraba la razón y volvía a poner orden y equilibrio en su vida (Schneider, 1998, 191).

- Rowland-Jones (1988, 16) relata cómo en la mitología griega, Mercurio, dios de la habilidad, el intelecto y el genio, tocaba una F con la que arrulló a Argos. Este tema fue empleado en óperas barrocas, donde a menudo la FD era la encargada de intervenir en las *escenas de sueño* presentes en dicho género musical. En el mismo contexto de los mitos griegos, Pliego de Andrés (2000, 229) explica cómo *Euterpe*, musa de la Música, es representada sosteniendo, como atributo, una flauta doble.
  
- En la India, el *teatro religioso* es acompañado por un grupo instrumental compuesto por el mridanga (tambor), la vina y la flauta.
  
- Los hebreos utilizaban la FD en sus liturgias: es citada en los *Salmos 5 y 150* –ca. 335 a.C.– como instrumento apto para alabar al Señor (“Libro de los Salmos”, 1998, 939 y 1010); también aparece en el *Primer Libro de Samuel* –ca. 550 a.C.– para festejar a los profetas (“Primer Libro de Samuel”, 1998, 352); en la fiesta para ungir al Rey Salomón –ca. 550 a. C.– (“Primer Libro de los Reyes”, 1998, 413); y en la descripción de la decadencia del Templo de Jerusalén –ca.115 a. C.– (“Primer Libro de los Macabeos”, 1998, 620).
  
- Los antiguos romanos utilizaban F dobles en las libaciones y bodas (Anglès, 1935, 220).
  
- En la Edad Media –especialmente en Catalunya– encontramos muchísimos retablos con pinturas de ángeles músicos tocando la FD, formando parte de *ambientaciones sonoras celestiales* (Rowland-Jones, 1997, 12).
  
- Para los antiguos incas, la FD era un instrumento *sagrado* y era fabricado con el *fémur* de una joven (García Navarro, 1990, 31). En Chile, el jesuita Alonso de Ovalle aún escuchó en el s. XVII flautas fabricadas con huesos humanos.
  
- En Ibiza y Formentera, la *Flauta* toma un protagonismo esencial dentro de determinados rituales, acompañando las *liturgias* (Crivillé, 1983, 364).

- En las descripciones de los cultos aztecas, Samuel Martí (1955, 117) comenta:

*“Tienen un interés singular las dos exquisitas flautillas agudas, únicas en su género, que tanto impresionaron a los cronistas debido a su asociación con la impresionante ceremonia del quinto mes, Tóxcatl, dedicada al poderoso dios Tezcatlipoca (...) Miden 8 centímetros de largo (...) los sonidos agudísimos de estas F, entonados por el sacerdote engalanado con el atuendo del temible dios, no solamente infundían terror y arrepentimiento en los corazones de los aztecas sino también iniciaban las fiestas (...) culminaban con el sacrificio del mancebo”.*

- Henry Purcell asoció el sonido de la FD a caracteres alegóricos representando la *Noche*, el *Misterio* y el *Ritual*, en la Asamblea de Druidas de su ópera *The Fairy Queen* (Davis, 1996, 10).
- El paralelismo del sonido de la FD con el canto de los pájaros presenta un gran valor simbólico, en cuanto que éstos son símbolos de los ángeles: la comprensión del lenguaje de los pájaros representa la comunicación con los *estados superiores del ser* (Guéron, 1995, 47). De la misma forma, los pájaros están asociados a la primavera, a la juventud y a la alegría. Este sentido se muestra en el Apocalipsis (1998, 1556), y contrasta con las situaciones trascendentales y serias propuestas en los apartados precedentes. Para Schneider (1998, 142-143 y 150), la F y el canto de los pájaros, corresponden al elemento *aire* en el zodiaco (asociado a la cabeza, al espíritu, al alma y al pensamiento), debido a la forma del instrumento, a su timbre y a su sonido fundamental. Al poner la FD en su boca, el flautista acentúa también el perfil del ave (Schneider, 1998, 150).
- Para algunos autores, como el célebre flautista Aldo Abreu (1998, 22), la FD tiene un carácter “espiritual” que la diferencia de cualquier otro instrumento.
- Para terminar, simplemente debe recordarse el papel *hipnotizador* de la FD en el relato del *flautista de Hamelín*, expuesto en multitud de antologías de cuentos populares y puesto en escena en 1970 por Jordi Teixidor en su obra teatral *el Retaule del flautista*.



### 2.1.3.3. CON CARÁCTER AMOROSO, PASTORAL O MUNDANO

Son numerosos los ejemplos que la historia y el folklore musicales nos brindan en los que poder constatar el carácter amoroso, pastoral o mundano de la FD. A continuación mostramos algunos de los más relevantes al respecto:

- La FD se asocia con ideas de *fertilidad*, por su forma fálica (Crivillé, 1983, 385). Martí (1955, 80) añade que las FD tienen este tipo de connotaciones en todas las culturas; esto explicaría por qué con mucha frecuencia se encuentran en enterramientos arqueológicos. Este mismo poder vital asociado con la F la ligaría con el amor y la muerte, hecho manifestado ya en 1933 por el célebre organólogo Kurt Sachs (1947, 43) vinculando las FD con las danzas de fertilidad (por ejemplo, en Brasil), tal y como relata en la siguiente cita:

*“Las flautas, como los raspadores de hueso, son fálicas. Los hombres primitivos no pueden pasar por alto el parecido entre un instrumento recto, horadado y el pene; hasta la jerga moderna lo designa con nombres de Flautas. Las civilizaciones primitivas en las que predomina el impulso masculino relacionan las ideas flauta/falo/fertilidad/vida/resurrección y asocian el tocar la flauta con innumerables ceremonias fálicas y con la fertilidad en general. El mismo poder de dar vida la relaciona con el amor. Cuando los jóvenes daban una serenata, sólo la flauta estaba prohibida porque era malo para las niñas oír la flauta durante la noche (según E. Hemingway)”*.

- Según Nettl (1985, 60), las F entre los indios de Norteamérica eran tocadas casi exclusivamente por hombres, y fueron los instrumentos más utilizados para interpretar *canciones de amor*. Caso parecido al de Oceanía, donde permanecen ocultas a las mujeres y niños, y conservadas en lugares sagrados (Tranchefort, 1985, 206). En Europa, ya en 1527, Baldassare Castiglione (1994, 354) aconsejaba en su obra *Il Cortigiano* que:

*“Sería desgraciada cosa ver una mujer tañiendo un atambor o un pífaro o otros semejantes instrumentos”*.

- La asimilación del sonido de la FD a sonidos pecaminosos, para la cultura judeo-cristiana, se pone ya de manifiesto en el *Génesis* (1998, 72), en el pasaje en que se relata que Yubal es el antepasado de los que tocan la F y descendiente directo de Caín.

- Platón, en el capítulo III de su *República*, expone que la FD no fue un instrumento tan preferido en la educación en la Antigua Grecia como los considerados “apolíneos” –como la cítara–, pues se decía que la flauta afeaba a Atenea, diosa de la sabiduría, la inteligencia y la guerra (Tur, 1992, 134). La FD se incluía, pues, en el grupo de los instrumentos *dionisiacos*, que provocaban la excitación y el entusiasmo.
- Aristóteles, en el capítulo V de su *Política*, rechazaba el empleo de la F negándole carácter moral, por impedir el uso de la palabra; sólo la aceptaba, en los espectáculos (Tur, 1992, 172).
- Según Sachs (1947, 217), las F de los antiguos indos tenían sonidos dulces y graves para que los pastores atrajeran a las ovejas. También S. Gregorio (Gustems, 1982, 72) describe la vida cotidiana de los pastores ocupándose de cuidar y tocar la F.
- Roberston y Stevens (1979, 93) comentan el calificativo de *mundano* para la FD, poco apropiada al culto, a propósito del cuadro “Santa Cecilia” de Rafael (1515), al decir que:
 

*“Los instrumentos mundanos abandonados, que aparecen rotos a sus pies, no forman ningún conjunto completo. Son un pandero, una viola, un triángulo, varias flautas (...)”.*
- El sentido de indulgencia y placer que se percibe en algunos tapices del s. XVI siempre se muestra en situaciones “humanas” donde no están presentes ángeles músicos. En los tapices estudiados por Rowland-Jones (1998, 16), los músicos son hombres y mujeres de clase social elevada que interpretan música *suave*: los hombres tocan FD y las mujeres, el laúd.
- H. Purcell usó la FD en un contexto amoroso y pastoral en *Timon of Athens*, poniendo especialmente de manifiesto su parecido con el canto de los pájaros (Davis, 1996, 10).
- Para terminar, baste citar la denominación de *flûte d’amour* dada a la FD soprano debido a su parecido con el *piccolo* y a su dulce sonido (Corneloup, 1972, 15).

#### 2.1.3.4. COMO IMITACIÓN DE LA NATURALEZA

La imitación de la naturaleza es uno de los temas referidos a la FD que encontramos en múltiples ejemplos que la historia y el folklore musicales nos brindan. A continuación, mostramos algunos de los más relevantes:

- La FD imita muy bien el *canto de los pájaros*, y ha sido ésta una de sus asociaciones más comunes, como también ocurre con la F travesera (por ejemplo, en la atribución a los personajes animales que hizo en 1933 Sergei Prokofiev en su *Pedro y el Lobo*). Como señalábamos en el apartado anterior, Henry Purcell en 1694 usó también la FD en *Timon of Athens*, para poner de manifiesto su parecido con el canto de los pájaros (Davis, 1996, 10). Palabras como *trino* o *trillo*, incluidas en el vocabulario musical, provienen del mundo animal y son efectos especialmente usados en las obras originales para FD (como *Le rossignol en amour*, para FDSp, escrita por F. Couperin en 1722; o *Il Cardellino*, de A. Vivaldi, en 1730).
- Las llamadas *flautas de agua* (o *rossinyols*) son un caso curioso de esta asociación flauta/pájaro, instrumentos con formas antropomórficas o de animales que se llenan de agua y al soplar producen sonidos parecidos al trinar de los pájaros. Fueron usados ya en 1788, en la *Sinfonía de los Juguetes* de J. Haydn y en las *Misses del Gall* en Mallorca (Bastardes, Casals, Garrich, 1983, 20). Crivillé (1983, 363) informa de que su uso podría remontarse ya al s. XIII.
- A pesar de esta relación con la naturaleza, presente en tantos autores y en el propio lenguaje, Salinas en sus *Siete Libros de Música* (1577), consideró la FD como un instrumento *artificial*, por entender solamente como *naturales* las voces humanas y considerar *artificiales* los demás instrumentos creados por el hombre.

Como resumen de los elementos simbólicos, tanto el timbre como la forma de la FD han motivado que este instrumento se haya relacionado con la representación de lo sobrenatural en cultos de todo tipo y en representaciones pictóricas y escénico-musicales. Si, además, le sumamos el carácter “mágico” de algunos materiales utilizados en su

construcción, nos encontramos ante un instrumento con un alto valor simbólico encargado de representar ambientes nocturnos, mágicos, celestiales e hipnóticos. La FD ha sido el instrumento predilecto para simbolizar el poder de la música en el mundo (acompañando a Euterpe, la musa de la música), el mundo del espíritu, la inteligencia y la vida equilibrada. Con ella se fabricó el primer dispasón de la historia. Su poder simbólico radica en su capacidad de modificar a la persona que lo utiliza, y la ambigüedad presente en todo símbolo se manifiesta en el caso de la FD mediante su doble carácter celestial y mundano (ángeles y demonios), femenino y masculino (tesitura y forma del instrumento), serio y alegre (escenas sobrenaturales y pastoriles), etc. Sus principales analogías se refieren en su parecido con el canto de los pájaros, su relación con ambientes pastoriles, como imitación de la naturaleza y también para simbolizar a los ángeles (estados superiores del ser).

#### 2.1.4. CONSIDERACIONES HISTÓRICO-EVOLUTIVAS DE LA FLAUTA DULCE

Muchos son los estudios y artículos que se han ocupado de la historia de la FD. Sólo por citar algunas obras de obligada referencia, destacaríamos el trabajo de Hunt (1987), y en estos últimos tiempos el de Thomson (1995). Además, hay que tener en cuenta el esfuerzo difusor e investigador de *luthiers*, historiadores, flautistas y musicólogos, que han visto en este instrumento un modelo que aplicar a otros casos.

El objetivo de este apartado no es entrar con detenimiento en el estudio histórico de la FD, sino aportar una visión de conjunto de cómo ha sido el instrumento, cómo ha evolucionado, qué criterio de construcción y modificaciones de su diseño ha sufrido para entender mejor sus características y poder tomar decisiones respecto a su enseñanza.

A pesar que algunos autores, como Sela y Peñalver (1996, 3), consideran cinco grandes modelos de FD (medievales, renacentistas, transicionales, barrocas y modernas), hemos preferido dividir este apartado centrándonos en los grandes periodos histórico-artísticos. Así, hemos incluido las llamadas FD transicionales tanto en el Renacimiento como en el Barroco, diferenciando la FD del s. XX copiada de épocas anteriores y la que tiene en cuenta las principales innovaciones propuestas para el futuro del instrumento.

Tal como señala Joan Izquierdo (Castellano, 1998a, 8), tenemos que ser lúcidos en algo que la historia nos enseña: “*ninguna flauta es definitiva*”. De hecho, una de las cosas que el mundo de la música antigua y especialmente la FD ha aportado a la cultura musical universal es la práctica de tocar con modelos de flauta distintos según el repertorio a interpretar.

#### 2.1.4.1. ORÍGENES DE LA FLAUTA DULCE

Hablar de orígenes de la FD obliga a hacer conjeturas sobre un tiempo remoto del cual apenas si contamos con unas pocas huellas materiales. Según Schneider (1998, 55), la FD cumple un triple rol: como instrumento de *culto* (silbato mágico), de *trabajo* (soplete) y *musical*, pues encierra un poder místico que amplía el ritmo de la actividad humana y permite adueñarse de un ritmo o una ley de la naturaleza. No obstante, puede ser interesante destacar el carácter de *tradición* ligado a este instrumento: de una u otra forma, la FD ha estado presente en tantas sociedades humanas a lo largo de la historia y geografía mundiales que podemos pensar que este instrumento tiene algo especial para haberle dedicado tanta atención, pudiendo considerarse como un instrumento *universal*, presente en las civilizaciones de todos los tiempos (Hunt, 1978, 14). Probablemente se deba a la magia de su sonido.

Un aspecto que resaltar en el estudio de los orígenes de la FD es que algunos autores aportan datos históricos contradictorios pero sin mencionar sus fuentes; así pues, por lo que respecta a los orígenes prehistóricos de la FD, podemos encontrarnos con datos que presentan desfases de miles de años. Por poner un ejemplo, Salvat, et al. (1988, 455) afirman:

*“Aunque su aparición tuvo lugar hace unos 25.000 años, hasta el Paleolítico Superior el instrumento –fabricado en hueso– no comenzó a perfilar su fisonomía y uso, ya consolidados hacia el 15.000 a JC”.*

Como se puede ver, se apunta un desfase cronológico del orden de 10.000 años sin citar ninguna fuente arqueológica.

A continuación daremos un breve repaso a la presencia de la FD en las diferentes culturas y civilizaciones de la Antigüedad:

- **PREHISTORIA:** Corrientemente se atribuía a la FD su origen en el Magdaleniense, hace unos 10.000 años, debido a los muchos restos conservados de esta época (Candé, 1998, 22). En los últimos años, se ha descubierto en Eslovenia el que de momento es el instrumento musical más antiguo conservado hasta ahora: se trata de una F de hueso de pata de oso construida hace unos 60.000 años, en presencia de los Neandertales (Alcalde,

1998, 22). En una excavación de Jiahu (China) se han encontrado unas F que serían los primeros instrumentos de múltiples notas, completos y tocables encontrados hasta ahora y que podrían tener unos 9.000 años de antigüedad; se trata de seis F de hueso de grulla del tipo quena, que presentan entre 5 y 8 agujeros y producen intervalos similares a la escala diatónica occidental. Su sonido puede escucharse en la dirección: <http://www.bnl.gov/bnlweb/flutes.html>. Paradójicamente, los más antiguos modelos de F encontrados son también los más complicados, pues en lugar de una abertura en la parte superior disponen de un pequeño conducto que dirige el aire contra un borde cortado y afilado del extremo inferior (Jenkins, 1981, 181). Las primeras FD estaban hechas con huesos de aves y producían un sonido agudo, sibilante; mientras que las de caña, más grandes, darían un sonido más fuerte y profundo. Sachs sugiere que las primeras F probablemente diesen un solo sonido y los agujeros que las caracterizan fuesen agregados más tarde (Sachs, 1947, 43).

- **ANTIGUO EGIPTO:** La FD fue también conocida por los antiguos egipcios. Para ellos era un instrumento esencial en los desfiles militares (Jiménez y Montserrat, 1995a, 73). Las F verticales de filo aparecen por primera vez en una pizarra de Hiercónpolis (4º milenio a. C.), en la que un cazador toca una F para distraer una presa de caza; esta F se sostenía oblicuamente hacia abajo, era de caña, generalmente de unos 90 cm, con 2 a 6 orificios en su extremo inferior, incluso uno para el pulgar posterior, cosa que, a juicio de Sachs (1947, 86), la emparentaría directamente con las FD.
- **MESOPOTAMIA:** Candé (1967, 84) señala que se conservan ejemplares sin embocaduras procedentes del Cementerio de Ur. La FD era conocida por los asirios (*Enciclopedia Universal Ilustrada. Tomo XXIV*, 1924, 19), a la vez que los sumerios la usaban en su liturgia junto al canto y otros instrumentos, en los milenios IV y III a. C. (Locatelli, 1989, 122). Podemos ver F dobles en los bajorrelieves de ruinas asirias y babilónicas (Malm, 1985, 97).
- **GRECIA ANTIGUA:** La F se utilizaba en la música militar, en la educación integral anterior al siglo V a. C., en los espectáculos, y en las músicas de estilos orgiástico y

patético (como el delirio báquico y el ditirambo) asociadas al culto a Dioniso (Tur, 1992, 173).

- ANTIGUOS HEBREOS: Los antiguos hebreos también utilizaban la F.; tanto en el Antiguo Testamento como en el Nuevo encontramos ejemplos de su uso. Es citada en los *salmos 5 y 150* –ca. 335 a. C.–, como instrumento apto para alabar al Señor (“Libro de los Salmos”, 1998, 939 y 1010); también aparece en el *Primer Libro de Samuel* –ca. 550 a. C.–, para festejar a los profetas (“Primer Libro de Samuel”, 1998, 352); en la fiesta para ungir al Rey Salomón –ca. 550 a. C.– (“Primer Libro de los Reyes”, 1998, 413); en la descripción de la decadencia del Templo de Jerusalén –ca. 115 a. C.– (“Primer Libro de los Macabeos”, 1998, 620); en la descripción de la F acompañando al canto –ca. 200 a. C.– (“Eclesiástico”, 1998, 1200); en la asociación de la F a la alegría –ca. 90-95 a. C.– (“Apocalipsis”, 1998, 1556), y en los ritos funerarios de la Hija de Jairo –ca. 85 d. C.– (“Evangelio según San Mateo”, 1998, 1230).
- FENICIOS: La conocían y la difundieron por el Mediterráneo (Alcedo, 1990, 13).
- ANTIGUOS ROMANOS: Según Anglès (1935, 2), los antiguos romanos utilizaban F dobles para acompañar libaciones y bodas. Se han encontrado también F muy bien conservadas de ca. 200 a. C. (Candé, 1967, 84).
- ANTIGUA INDIA: También era conocida por los antiguos indios (*Enciclopedia Universal Ilustrada. Tomo XXIV*, 1924, 19). Los ejemplares allí conservados muestran una preferencia por los sonidos dulces y graves con que atraer a las ovejas al ser tocadas por los pastores (Sachs, 1947, 217).
- ANTIGUA CHINA: La FD también era conocida por los antiguos chinos (*Enciclopedia Universal Ilustrada. Tomo XXIV*, 1924, 19).
- AMÉRICA PRECOLOMBINA: La mayoría de los historiadores coinciden con Sachs (1947, 43) en que la FD era conocida por los antiguos pobladores americanos antes de la llegada de los europeos, tanto aztecas, como incas e indios norteamericanos.



- ÍBEROS Y CELTAS: En la Península Ibérica, según Llorens (1971, 4), encontramos pinturas de hombres y mujeres tocando FD en el yacimiento de Cogull (Lleida), en los vasos de Lliria (Valencia) y en el “Guerrero de Osuna” (Andalucía).

El afán del hombre por explicar hechos más allá de lo conocido ha llevado a crear mitos con que explicar el mundo y reflejar la propia situación y los impulsos más íntimos. Como ejemplo, valga esta leyenda donde se cuenta el origen de la llamada F de Pan o Siringa:

#### ***“Llegenda del déu Pan***

*Fa molt de temps, hi havia un déu grec anomenat Pan que estava profundament enamorat de la jove nimfa Siringa. La perseguia tothora. Pan era lleig i barbut i Siringa fugia d’ell a través dels camps.*

*Un dia que el déu Pan estava a punt d’abraçar-la, ella es va llençar en un llac i s’amagà entremig d’unes canyes. Pan les agafà i desconsolat s’adonà que Siringa no hi era: s’havia convertit en una canya més. Va plorar tan desesperat que el déu dels vents es va compadir d’ell i bufant va fer sonar les canyes. Aquell so recordava la veu dolça de la nimfa Siringa i el déu Pan emocionat les va tallar per dur-les sempre amb ell”.*

(Bastardes, Casals y Garrich, 1983, 8).

#### 2.1.4.2. LA FLAUTA DULCE EN LA EDAD MEDIA

La FD estuvo presente en Europa durante la Edad Media. También en la dinastía Sung (entre 960-1279) tenemos referencias de la presencia del instrumento en China (Locatelli, 1980, 52). En Europa fue uno de los instrumentos preferidos para acompañar la voz humana, especialmente en contextos de carácter profano. Normalmente era tocada por los llamados *ministriles* (instrumentistas profesionales) que acompañaban a sus señores –cantantes, normalmente– en sus actuaciones, aunque también fue tomando protagonismo como instrumento principal en la música de danza (*estampies, ductias, etc.*). Para el estudio de la FD en este periodo contamos con numerosas fuentes:

- *Ejemplares de FD*, que se encuentran en museos. De esta época sólo conservamos tres ejemplares:
  - a) la de Göttingen, del s. XIV, en madera de ciruelo;
  - b) la de Würzburg;
  - c) la de Dordrecht, considerada durante años la más antigua FD medieval, ya que se fechaba a mediados del s. XIII; en la actualidad se da como su fecha más probable de construcción la de mediados del s. XV. Está construida con madera de olmo.
- *Pinturas*: Frescos y retablos medievales, especialmente en Catalunya e Italia (Rowland-Jones, 1996, 15).
- *Esculturas*: en las que aparecen músicos tocando la FD. Destaca el Coro de Chichester, del s. XIII (Hunt, 1978, 9).
- *Miniaturas de Códices*: por ejemplo, el *Beatus*, de Catalunya, que muestra los instrumentos de la península durante los ss. IX, X y XI, o las Cantigas de Alfonso X (Anglès, 1935, 80).
- *Crónicas históricas*: por ejemplo, la de Ramon Muntaner narrando la Coronación en Zaragoza del Rey Alfons III de Barcelona, el año 1328, en la que se citan FD tocando en el cortejo (Anglès, 1935, 315).
- *Obras literarias*: aparecen pasajes donde se documenta su uso, como en el *Libro del Buen Amor*, capítulos XLVI, LI y LII.

La FD comparte su posición en la escena musical medieval con otros instrumentos con los que guarda estrecho parentesco:

- La *Flauta de tres agujeros*, que se tocaba con una sola mano mientras se acompañaba con el tamboril en la otra, conjunto que se ha difundido por toda Europa y que ha llegado hasta nuestros días en muy diversas formas (Crivillé, 1983, 385).
- La *Flauta travesera*, originaria de Asia, menos utilizada, pero presente también en la Europa medieval (Candé, 1967, 84).

La evolución de la FD durante la Edad Media está llena de misterios, aunque las teorías más actuales acerca de su estandarización y difusión sugieren una probable evolución de la F de 6 agujeros hasta llegar a los modelos medievales de FD. Dicha evolución se produjo durante el último cuarto del s. XIV en una área geográfica amplia, aunque con una presencia especial en la Corte de *Catalunya-Aragó*, si nos atenemos al alto porcentaje de evidencias iconográficas encontradas en esa zona (Rowland-Jones, 1997, 13).

A pesar de haberse conservado tan sólo 2 ejemplares y medio de FD originales de esta época, la coincidencia en sus características permite pensar que podemos hablar de un *modelo medieval* de FD, cuyas *características* principales serían:

- Poseía un *sonido suave (bas)* en comparación con los de otros instrumentos de la época; por eso solía incluirse en las representaciones de ángeles músicos en retablos que simbolizaban ambientes celestiales (Caldwell, 1984, 84).
- Presentaba distintos tamaños, especialmente los más agudos. Esta incipiente familia de FD estaba formada normalmente por tres miembros (Soprano, Contralto y Tenor), siendo la Soprano la preferida (las tres FD medievales conservadas son sopranos).
- Poseía un sonido más rico en armónicos que los modelos posteriores del Renacimiento (Harnoncourt, 1985, 19).
- Estaba construida de una sola pieza, con maderas de árboles europeos y con un taladro cilíndrico estrecho (1 cm. de diámetro). Sus ocho agujeros (7+1 posterior) eran practicados de forma oblicua, y se estrechaban cónicamente hacia fuera. Su

agujero posterior permitía la ejecución de las notas agudas sin dar mayor presión de soplo, una de las limitaciones de la flauta de 6 agujeros. También disponía de un agujero extra duplicado (el noveno, en el pie, a cada lado) para facilitar la ejecución a diestros o zurdos, tapando el que no se usa. Su extensión se acercaba a las dos octavas, de manera que sus últimos agujeros eran más de afinación que de prolongación, ya que no actuaban diatónica sino cromáticamente (Lasocki, 1999b, 17).

- Su diapasón, temperamento y digitaciones son objeto de debate, ya que el escaso número y deficiente calidad de los instrumentos conservados impide una generalización de los resultados obtenidos. Las reproducciones de dichos modelos efectuadas por algunos *luthiers* no serían más que simple especulación (Sela y Peñalver, 1996, 3).
- Aparecía a menudo en conjuntos con otros instrumentos de timbre contrastante, como el rabel, salterio, laúd, tambor, arpa, voz, bombardas, etc. (Jay Grout, 1983, 162).

#### 2.1.4.3. LA FLAUTA DULCE EN EL RENACIMIENTO

La FD fue uno de los instrumentos protagonistas de la música del Renacimiento en toda Europa. Abundan referencias a la FD en fuentes de todo tipo (literarias, pictóricas, tapices, esculturas, organológicas, etc.), aunque las más relevantes sean:

- El elevadísimo número de FD conservadas, en comparación con el resto de instrumentos. Por ejemplo, en la colección musical de la Corte de Stuttgart (1589), de 507 instrumentos de viento, 299 eran FD (Vives, 1999). Todas las colecciones importantes de instrumentos de casas reales contaban con FD, la mayoría fabricadas en Alemania, que fue el principal centro de manufactura de la época (Rubio, 1983, 289).
- La aparición de tratados de ejecución musical, reflejo de la progresiva emancipación de la música instrumental, especialmente los dedicados a FD. El primer tratado dedicado íntegramente al aprendizaje de un instrumento se destinó a la FD: *la Fontegara*, de Ganassi (publicado en Venecia, en 1535).
- El elevado número de pinturas en que aparece la FD entre 1470 y 1642, especialmente con carácter simbólico. Podemos destacar pintores de la talla de Tiziano, el Greco, Durero, Georges de la Tour, Flinck, etc., que, a pesar de las licencias artísticas que se tomaron para representar el instrumento y su forma de ejecución, resultan una importante fuente de información organológica (Rowland-Jones, 1995, 11).

Respecto a su *uso* podemos decir que:

- Se utilizaba para acompañar la voz y otros instrumentos en los llamados *broken consorts* o conjuntos instrumentales de distinto timbre (especialmente instrumentos de tipo “suave” o “bajo”: laúdes, *violas da gamba*, voces, F traveseras, cromornos, violas de rueda, vihuelas, clavicordios, etc.). Su uso fue más frecuente en la voz del “contra 1” y del “tenor” (Jones y Lee, 1972, 59).
- Su práctica era un modelo a seguir para la clase media inglesa, en el llamado “hogar elisabetiano”, amante de la música. En este contexto, la FD era considerada

un instrumento “mundano” aunque refinado, propio de clases altas y apropiado para acompañar ocasiones placenteras y menos formales, simbolizando indulgencia y ocio (Raynor, 1986, 187).

- Se interpretaba a menudo en familias del mismo instrumento (*whole consorts*), aprovechando sus varios tamaños y tesituras.
- Su uso en la ejecución de danzas era muy frecuente.
- Debido a su sonoridad suave, se tocaba especialmente en espacios cerrados, aunque en Londres existían bandas de *Waits* (músicos municipales), mencionadas por Morley en *Consort Lessons* (1599), que utilizaban, entre otros instrumentos, un juego de FD (existen facturas de compra de FD, de 1569) (Raynor, 1986, 78).
- La FD preferida en el Renacimiento fue la FD *tenor*, debido a su tesitura y a su sonoridad cálida. Virdung así lo expuso en su tratado de 1611 y los *Proverbios musicales* de Leckingfield (s. XV) así lo corroboran: “*the recorder of his kynde the meane dothe desyre*” (*meane=tenor*). También podemos pensarlo por los múltiples grabados y por la proporción de FDT renacentistas conservadas. La FDT estaba presente tanto en las combinaciones de FD de “ocho pies” –cuarteto grave: T, B, CB, BB–, como en las de “cuatro pies” –S, C, T, B– (Hunt, 1978, 12).
- Praetorius, en 1614, informa de que las FD más agudas, como la soprano, sólo se utilizaban para octavar la melodía de las demás, no para tocar solas (Praetorius, 1962, 34).
- Los flautistas no eran músicos especialistas en un solo instrumento sino que usualmente tocaban distintos instrumentos, lo que les hacía más competitivos a la hora de buscar empleo (Leenhouts, 2000, 23).
- En el 2º cuarto del s. XVI empezaron a incorporarse en las plantillas estables de las capillas de las catedrales los llamados *ministriles*, instrumentistas de viento que tocaban, entre otros instrumentos, la FD (Rubio, 1983, 43).
- Virdung en 1511 indica que en las iglesias, la FDBB (sub-baja o gran baja en fa), no se aconsejaba, debido a que su sonido resultaba confuso por la reberveración (Hunt, 1978, 29). En cambio, era usual el uso de FDC para acompañar las voces en las glosas, como por ejemplo, en la Catedral de Sevilla (Llorens, 1971, 25).

- Debido a las divergencias de diapasón, se aconsejaba a los músicos tener un doble juego de FD según los tonos de los órganos en invierno y en verano (Praetorius, 1962, 34).

Las *características* principales de las FD del Renacimiento son:

- Estaban construidas en una pieza o como máximo, dos.
- Su timbre era más bien oscuro, fortalecían el sonido fundamental, y muy pobre en armónicos superiores.
- Su taladro interior era ancho en relación con su longitud, y tenía forma de cilindro que en ocasiones terminaba en un ligero ensanchamiento (Sela y Peñalver, 1996, 3).
- Su diapasón era tan variado que no podemos hablar de normalidad (por ejemplo, en Verona el *la*=470 *hz.*). Por este motivo, los *luthiers* actuales suelen construir reproducciones de estos instrumentos tomando el *la*=440 *hz.*
- No hubo acuerdo ni en las denominaciones ni en los tonos de los miembros de la familia de FD (que en el s. XV constaba ya de 7 miembros, hoy llamados sopranino, soprano, contralto, tenor, bajo, contrabajo y gran-bajo). Así, mientras para Virdung (1511) y Agricola (1528) sólo serían el *Discant* (contralto en sol), el Tenor (en do) y el Bajo (en fa); para Praetorius la familia sería mucho más extensa incluyendo la *Klein Flottlein* o *Exilent* (sopranino en sol), el *Flautino alla vigesima seconda* (sopranino en fa), el *Discant* (sopranos en re y en do), el *Alt* (contralto en sol), el *Tenor* (en do), el *Basset* (bajo en fa), el *Bass* (contrabajo en si bemol), y el *Gross-Bass* (gran bajo en fa). La mayor FD renacentista que se conserva es un gran-bajo del museo de Verona, de 2.85 m. de longitud.
- Las FD del Renacimiento contaban con 9 agujeros, el último en el pie (doble, uno a cada lado para que el músico tapase con cera o resina el que no utilizase, según el orden de manos utilizado).
- Pretorius, al igual que Ganassi, describe 2 posibles extensiones para la FD: la usual, de unas 13 notas ( $8^a + 6^a$ ) y la provocada con los “tonos de *falsetto*”, consiguiendo unas 7 notas por encima de las usuales; estas últimas sólo se atribuían a flautistas expertos (Praetorius, 1962, 33).

- Algunos autores, basándose en Ganassi, hablan de un modelo distinto de FD, la llamada *FD transicional*, de la cual hasta ahora no se ha podido encontrar ningún ejemplar, aunque se cite en algunos tratados de la época y con la que sería posible tocar la extensión propuesta por Praetorius y Ganassi de 2 octavas + 5ª (Sela y Peñalver, 1996, 3).



#### 2.1.4.4. LA FLAUTA DULCE EN EL BARROCO

En el Barroco, la FD ejerce un doble papel: el de instrumento orquestal y el de instrumento solista, con el mismo rango que el oboe o el *traverso*. Hacia 1700, encontramos multitud de Conciertos para FD y orquesta, Trio-Sonatas, Suites, etc., escritos por los más célebres autores de la época, como J. S. Bach, A. Vivaldi, G. F. Haendel, G. Ph. Telemann o H. Purcell. Durante la segunda mitad del s. XVII la FD fue el único instrumento de viento completamente cromático de la orquesta, y por eso se le otorgó un lugar de privilegio (Simpson, 1995, 92). En el s. XVIII la FD abandonará progresivamente su lugar en el *tutti* orquestal para establecerse únicamente como solista en formaciones *da camera*. A mediados del s. XVIII la FD cayó progresivamente en desuso hasta su “resurrección” a fines del s. XIX y principios del s. XX. Entre las posibles causas del desinterés por el instrumento podemos señalar:

- La necesidad de una mayor flexibilidad dinámica (Galofré, 1980, 16).
- La necesidad de un mayor ámbito o extensión (Galofré, 1980, 16).
- Su menor capacidad expresiva frente a otros instrumentos, como la F travesera, que puede moldear mejor el sonido gracias a los labios del flautista (Marías, 1986, 15).

Los *usos* principales de la FD en el Barroco fueron:

- Realizar un *contraste de ambientes* en las óperas, oratorios, etc., tanto como solista como en conjunto (en *Psyché*, de Lully, figuraban 6 FD).
- Autores como Henry Purcell utilizaron la FD con distintas intenciones: como representación de la muerte, con carácter ceremonial, amoroso, o pastoral (Davies, 1996, 10).
- Fue práctica habitual escribir la FDC en la “clave de violín” (clave de sol en 1ª línea), de forma que era corriente poder tocar piezas escritas indistintamente para FD, *traverso* u oboe, cambiando la clave y adecuando la tonalidad y las notas accidentales (Behrmann, 1974, IV). El transporte a la 3ª menor superior resultaba relativamente fácil, ya que coincidía en cuanto a denominaciones con la clave de fa en 4ª línea, una

de las más conocidas y utilizadas. Muchas piezas célebres se imprimieron en ambas claves (Hunt, 1978, 82).

- La FD de *voice/voix* (F tenor en *re*) se tocaba como una FD en *fa*, cambiando las notas al leer en clave de violín (o sol en 1ª línea).
- Su sonido se utilizaba para ceremonias distinguidas, como en las recepciones de personajes de alto rango (Leenhouts, 2000, 23).
- Continuó su uso en iglesias para acompañar las voces, combinándose con oboes y otros instrumentos (López Calo, 1983, 213).
- En Francia continuó su uso expresivo en la intimidad, simbolizando la sensibilidad interior, el refinamiento y la moderación, acompañada por la *viola da gamba*, la tiorba o el clave (Marías, 1986, 16).
- Las tonalidades más empleadas en la música original para FDC durante el barroco fueron: Fa mayor, do menor y sol menor (Pérez Prieto, 1995, 4).

Las *características* principales de la FD barroca son:

- Estaba construida en varias partes (normalmente tres) para poder ajustar su afinación, tal como sugirió por primera vez Praetorius (1962, 33), en 1614. Esto también permitió a los *luthiers* aprovechar mayor cantidad de restos de madera sobrantes para poder fabricar más y mejores FD. Las primeras FD construidas en dos piezas fueron probablemente las del artesano alemán Hieronimus Franciscus Kynseker, que vivió en Norimberga, entre 1636 y 1686.
- Debido a su pie ajustable y giratorio, el noveno agujero en el pie (para diestros o zurdos) ya no fue necesario, por lo que dejó de colocarse.
- Su aspecto exterior acostumbraba a estar decorado con torneados, molduras y anillos muy sofisticados. Incluso se añadieron algunos materiales “nobles”, como el marfil.
- Su diapasón era variable, aunque *a posteriori* se haya aceptado como estándar el  $la=415/420$  *hz.*, cerca de 1 semitono por debajo del actual (algunos modelos de Bressan llegaron hasta  $la=408$  *hz.*); debido a esto, las FD barrocas eran algo más largas que los modelos del Renacimiento o los actuales.
- Su sonido era más rico en armónicos que el de la FD del Renacimiento. Sus sonidos graves resultaban muy delicados, mientras que los agudos eran potentes e incisivos.

Parece ser que el taladro interior cónico que la caracterizaba (cerrándose hacia el pie en proporción 3/5) podría ser la causa principal de dichas características tímbricas.

- Se mantuvieron las denominaciones para la familia de FD que Praetorius había propuesto en 1614, aunque se añadieron algunas variedades durante el s. XVIII, resultando en total: *Klein Flottlein* (sol), *Octave F –F piccolo– Flautino alla vigesima seconda* (fa), *Sixth F –Discant– soprano* (re), *Fifth F –Discant– soprano* (do), *Fourth F* (si, b), *Third F* (la,), *Alt in G–fiautti d’echo* (sol,), *Treble –Alt– F* (fa,), *Voice F* (re,), *Tenor* (do,), *Basset–Bass* (fa,,), *Great Bass/Gross Bass* (do,,), *Bass* (SI b), *Gross-bass/Double bass* (FA) (Hunt, 1978, 8). La FD favorita en música de cámara o como solista, era, con mucha diferencia, la Contralto, especialmente a finales del s. XVII (Sadie, 1980, 210).
- Los agujeros se ensanchaban cónicamente hacia afuera, como en una chimenea, al contrario que las FD medievales.
- No todos los miembros de la familia podían dar la misma extensión. Según cuenta Cerone en el capítulo 23º de *El Melopeo* (López Calo, 1983, 209), el *tiple* daba desde el *sol* hasta el *fa*’ (14 notas o “puntos”); el *tenor* daba desde el *do* hasta el *la*’ (13 notas), y el bajo daba desde el *fa* hasta el *si*’ (11 notas). La mayoría de FD del s. XVIII podían dar 2 octavas y una nota, aunque en ocasiones se exigiese a los virtuosos llegar además hasta una cuarta superior (Sadie, 1980, 206).
- Una de las primeras FD barrocas, aunque de estilo “transicional”, fue la descrita por Jacob van Eyck en 1646, a la que llamó *Hand-Flute*. Era una FD de líneas simples, sin torneados, con un ligero estrechamiento en la campana del pie. Hasta el momento no se ha encontrado ningún ejemplar de dicha F pero el *luthier* Fred Morgan las ha reconstruido de forma experimental con excelentes resultados (Morgan, 1986, 44).
- A pesar de que Bressan había incorporado a finales del s. XVII los dobles agujeros para las notas graves, la mayoría de modelos no acostumbraban a disponer de ellos. No obstante, su uso quedó reflejado en el tratado de Hotteterre de 1707 (Sadie, 1980, 206), que al igual que Blankenburgh, en 1654, propuso también el uso de dobles agujeros para el nº 3 o anular izquierdo (actualmente Honner fabrica una FD de plástico con este doble 3<sup>er</sup> agujero).
- Sus digitaciones no estaban estandarizadas, a pesar de presentar muchas características en común (Sela y Peñalver, 1996, 2).

- Algunos ejemplares presentaban un pequeño pedazo de cuero pegado al cuerpo por la parte posterior, allí donde debía reposar el pulgar derecho, para evitar que resbalase y poder sujetarla mejor (Lander, 1998a).

En resumen, en este breve repaso histórico hemos constatado que la FD es un instrumento *universal*, pues ha estado presente en las civilizaciones de todos los tiempos. Destaca tanto su carácter *tradicional* como *innovador*, pues a lo largo de su trayectoria histórica se ha regenerado constantemente, aprovechando los logros del pasado e introduciendo mejoras para adaptarse a las nuevas demandas de cada época. A diferencia de otros instrumentos, no existe una FD *ideal*, sino que debido a la gran variedad de modelos y tamaños de FD existentes (de que debe disponer cualquier profesional), es necesario que cada intérprete sepa elegir el modelo de FD más adecuada a cada situación.

Respecto a los tamaños, la FD Soprano fue probablemente la preferida en la Edad Media, mientras que en el Renacimiento se limitó a octavar y ornamentar melodías, siendo la FD tenor la favorita. En el Barroco, la FD contralto ocupó un lugar preferente, al igual que en la música para FD del s. XX.

Durante la Edad Media y el Renacimiento, la FD acompañó al canto en conjuntos instrumentales y se utilizó en la música de danza, especialmente en espacios cerrados. En el Barroco y posteriormente, la FD gozó de un papel relevante en los géneros instrumentales cultos de música de cámara.

Las FD se fabricaron de una sola pieza hasta el s. XVII, cosa que dificultó la afinación de conjunto en épocas anteriores. Asimismo, hasta ese momento fue posible intercambiar el orden de las manos debido al doble noveno agujero del pie (uno a cada lado, de manera que se tapaba con cera el que no se utilizaba).

Durante el s. XVI, la FD consiguió una extensión de una octava más una sexta (exceptuando los modelos *Ganassi*, que añadirían 7 notas agudas más). A partir del s. XVII, su taladro interior adquirió la forma de cono invertido, consiguió una eficaz afinación

cromática y amplió su tesitura, y convirtiéndose en el instrumento solista de viento preferido en los conjuntos de Cámara.

Las digitaciones de las FD originales conservadas y las de los tratados históricos revelan que nunca existió (antes del s. XX) una digitación estandarizada, a pesar de las numerosas coincidencias entre ellas. En el s. XX se ha tomado como modelo para su construcción la llamada digitación *barroca inglesa* (normalmente llamada simplemente “barroca”) y la *alemana*, tomada, parece ser, a partir de un ejemplar de FD barroca alemana. Esta última ha provocado gran confusión, siendo motivo de debate durante décadas en los ambientes didáctico-musicales.

#### 2.1.4.5. OLVIDO Y RESTAURACIÓN DE LA FLAUTA DULCE

En la segunda mitad del s. XVIII, la FD fue desapareciendo progresivamente de los escenarios musicales europeos, siendo sustituida en los entornos musicales “cultos” por otros instrumentos como la F travesera. El mundo de la sinfonía y la música romántica veían en la FD un instrumento demasiado limitado para sus fines expresivos, especialmente en su aspecto dinámico. No obstante, la FD no desapareció del todo; como señala John M. Thomson (1995, 139), al menos en Austria y Alemania, las FD se continuaron tocando y fabricando. A la vista de las dificultades que tuvieron los primeros investigadores del instrumento en retomar la tradición, podemos pensar que ésta quizás se perdió, al menos en cuanto a su dimensión pública (O’Kelly, 1995b, 152). No obstante, las variedades folklóricas de la FD, así como otros instrumentos emparentados, como el flageolet, mantuvieron su presencia de forma constante. La última tentativa de construcción artesanal de FD antes de su restauración data de 1873: se trata de una FD con seis llaves que facilitarían la producción de los sonidos alterados.

A continuación presentamos algunas de las *variedades folklóricas* de la FD más relevantes en España:

- En Catalunya existe el llamado flabiol, que evolucionó desde la antigua F de tres agujeros hasta llegar a tocarse con los cinco dedos de una mano, mientras que con la otra el músico se acompaña con un tambor pequeño (*tambori*). Tiene un sonido agudo y fuerte, apropiado para tocar al aire libre acompañando danzas populares, tanto en solitario como integrante de la *cobla*.
- En Mallorca existen los llamados *siurells* y los *rossinyols d’aigua*, de barro cocido, con formas de animales o personas, que, en ocasiones se llenan de agua y al soplar producen un sonido parecido al trinar de un pájaro (Bastardes, Casals y Garrich, 1983, 20). También debemos mencionar el *fluviol* mallorquín, así como las *flaütes* y *dobles flaütes* de Ibiza (Crivillé, 1983, 364).
- En la *Val d’Aran* existe la F de seis agujeros, rudimentaria, que convive con la de tres agujeros, de tradición medieval (*Es Gascons e era Musica*, 1988, 99).

- En el resto de España, otras variedades de FD folklóricas mantuvieron su presencia, especialmente durante el s. XIX; destacan en el País Vasco el *txistu*, la *txirula* y el *silbote*; en Andalucía, la *flauta rociera*; y en Castilla, las *gaitas charras* o *salmanquinas* y el *pito maragato*.

También encontramos referencias musicales a la FD durante esta etapa de olvido de casi 150 años de carácter mítico-evocador, como las pinturas románticas que muestran escenas de la antigüedad greco-latina. Sobrevivió su timbre a través de los órganos de tubo en sus registros de flauta, presentes en los órganos desde el s. XVII e incluidos hoy día en los *sets* de sonidos sintetizados de los teclados electrónicos y los sistemas *midi*. También una referencia a su timbre suave y agudo es el llamado *flautato* producido a veces por los violines mediante una sutil presión del arco que produce un sonido cercano al armónico.

El uso de la “F de seis agujeros” en Inglaterra y otros países de tradición celta provocó que en las primeras ejecuciones públicas con la FD, a fines del s. XIX, los intérpretes obturasen el agujero posterior, como si estuviera allí por error, ya que dichas F populares no lo poseían (Hauwe, 1986, 8).

La resurrección de la FD empezó en Inglaterra a partir de 1898 y en su proceso hay que distinguir aquellos hechos realmente relevantes de aquéllos magnimizados por la necesidad de reencontrar un pasado, algo así como lo que Borges afirma al decir que “*son los sucesores los que crean a los precursores*” (Pozo, 1989, 17). En este análisis tendremos en cuenta los distintos roles representados por el instrumento: para interpretar música antigua, para interpretar la música del s. XX, a la búsqueda de un nuevo instrumento para el s. XXI y como instrumento escolar.

#### 2.1.4.5.1. COMO INSTRUMENTO PARA INTERPRETAR MÚSICA ANTIGUA

Gracias a los avances en los estudios de música histórica y a su progresiva implantación en las universidades y foros científicos y artísticos, la Musicología ha aportado datos relevantes para esclarecer el pasado de la FD, a la vez que ha potenciado la introducción de criterios históricos en la interpretación musical con el fin de recrear ambientes sonoros lo más fieles posible en las ejecuciones de *música antigua* (uso de instrumentos –originales o reproducciones–, diapasones de la época, ornamentación y articulación al uso, temperamentos, etc.). Como señala Eve O’Kelly (1995b, 154), en las décadas de 1930, 1940 y 1950 el crecimiento de la FD estuvo ligado al renacimiento de este tipo de música; este hecho marcó una actitud contestataria y progresista que influiría en la forma de reintroducir el instrumento en la sociedad a través de grupos alternativos-*amateurs*, en escuelas de música no oficiales, etc.; por lo que no es de extrañar que fuese Holanda, país de espíritu emprendedor e innovador, el líder en este campo durante el último cuarto del s. XX. Este doble valor (entre la *innovación* y la *tradición*) ha hecho de la FD un símbolo de “remitologización”, es decir, de acomodación a los nuevos tiempos de tradiciones antiguas, es este uno de sus valores, que caracterizan su regeneración.

En esta tarea de renacimiento ha sido esencial la aportación de los constructores (*luthiers*) de FD que, siguiendo el ejemplo pionero de Arnold Dolmetsch en 1920, con su trabajo han hecho posible que se vuelva a escuchar la FD en el s. XX. La mayoría de las FD históricas conservadas en palacios, museos y colecciones privadas estaban demasiado deterioradas para saber cómo habrían sonado con exactitud en su tiempo. Los problemas que suelen afectar a la madera (humedad, porosidad, grietas, golpes, roturas...) alteraron significativamente la mayoría de los ejemplares conservados. El trabajo de nueva construcción copiando FD de otros tiempos no fue fácil y condicionó, en algún modo, la implantación del instrumento (precios, facilidad de distribución, materiales, diapasón, maderas, modelos, etc.). Aunque en ocasiones los constructores hayan inventado un instrumento a partir de grabados (como la *Hand-flute* de J. van Eyck, o el sopranino en do’’’ *Praetorius*), usualmente su trabajo ha consistido en copiar con esmero y rigor los modelos históricos conservados. Gracias a ello, hoy podemos escuchar música del Renacimiento interpretada con FD de modelo renacimiento y música del Barroco con FD de modelo



barroco. Con la fabricación en serie del instrumento se inició una nueva era que permitiría una presencia mucho más activa de la FD en la sociedad, debido al abaratamiento de costes aunque en detrimento de algunos aspectos cualitativos. Este hecho ha potenciado el flautista *amateur* que busca en la música antigua una alternativa a los estudios convencionales y la posibilidad de ejecutar música de conjunto (Romaní, 1999, 50). En España aunque sean pocos aún los constructores de FD, destacan Josep Tubau, en Manresa; Josep Oriol Vila, en Barcelona; José Ivars en Valencia, y Paul Richardson, en Madrid.

Las sociedades y asociaciones de flautistas potenciaron el conocimiento y la formación necesarias para impulsar la FD, organizando cursos de tipo *amateur* hasta conseguir la introducción del instrumento en conservatorios y escuelas de música. Destacó Inglaterra por ser la pionera en los años 1930 (Edgar Hunt fundó en 1935 *The Society of Recorder Players*), a la que siguieron Suiza, Alemania y Holanda. No será hasta mediados de la década de 1970 cuando en España se introduzca la FD en la Educación Musical. Cabe destacar la labor *amateur* de muchos pioneros en este proceso, tanto en el panorama educativo como en el concertístico, formando pequeños conjuntos de FD, cuartetos, orquestas de FD (como la de Barthel, con 33 ejecutantes, que incluía desde la FDSp hasta la FDCB), etc. y creando asociaciones de flautistas y profesores siguiendo el modelo de otros instrumentos. Repasando la fundación de los grupos europeos más emblemáticos de música antigua donde ha estado presente la FD, podemos destacar:

- 1948 Deller Consort
- 1953 Concentus Musicus de Viena (1<sup>er</sup> concierto en 1957)
- 1955 Leonhardt Consort
- 1967 La Grande Ecurie et la Chambre du Roy
- 1969 Collegium Vocale de Gante
- 1970 Florilegium Musicum de París
- 1972 La Petite Bande, y la Kuijken Early Music Group
- 1974 Hesperion XX
- 1979 La Chapelle Royale, Amsterdam Baroque Orchestra y Les Arts Florissants
- 1981 L'Orchestre du XVIIIème siècle
- 1987-88 La Capella Reial de Catalunya

La introducción de la FD en los Conservatorios ha tomado, en general, dos enfoques en cuanto a la filosofía de su enseñanza, lo que se suele denominar como dos *escuelas*:

- Por un lado, la *Schola Cantorum Basiliensis*, en Basilea (Suiza), fue pionera en subordinar la práctica de la FD a un conocimiento global de la música antigua, favoreciendo el trabajo en grupo y el conjunto instrumental.
- Por otro lado, la llamada *Escuela Holandesa*, incidió más en el trabajo técnico-práctico, en la manera de tocar. A modo de símbolo, podríamos sugerir que las diferencias fundamentales entre ambas escuelas residen en las personalidades opuestas de Hans Martin Linde y Franz Brüggen (Robert, 1998, 96).

La aparición de festivales, conciertos, concursos, cursos de verano, publicaciones y grabaciones de música antigua, han potenciado de forma notable el crecimiento de este sector y su normalización. En el ámbito europeo, cabría citar los cursos y festivales de Haselmere (Inglaterra) como motor para potenciar el aspecto histórico de la FD. En Alemania destaca la labor de las publicaciones Moeck y Schott. En Francia, encontramos las ediciones Zurfluh y Max Eschig. En España cabe destacar la colección de discos del MEC dedicada a Música Antigua Española, las publicaciones del CSIC, la labor del *Institut de Musicologia Ricard i Matas*, la revista “Flauta de Pico”, los Cursos de Música Antigua del Escorial, el *Curs de Música Antiga de Catalunya* (La Seu d’Urgell, S. Feliu de Guixols, etc.), los cursos de *Música Antiga* de *La Caixa de Pensions*, los cursos de Daroca (Zaragoza) o de Gijón, el *Festival de Música Antiga de La Caixa*, el ciclo *Música als castells*, el concurso de interpretación *Fringe*, las audiciones escolares y ciclos de conciertos de *Juventuts Musicals*, etc. Cabe destacar también los concursos de composición de obras originales para FD, como el *Icare* (París) o el de JJMM (Catalunya), en los que se han compuesto y publicado algunas obras originales para FD en el s. XX. En la actualidad, es un sector suficientemente consolidado, una vez pasado el “boom” y la moda de los años 1970 y 1980. En Catalunya cabe destacar el apoyo sostenido de la asociación *BLOC* y de la tienda Audenis (principal importador de FD en España).

#### 2.1.4.5.2. UN INSTRUMENTO BARROCO PARA LA MÚSICA DEL S. XX

...vino nuevo en odres viejos.

La música escrita durante el s. XX representa un porcentaje importantísimo de la literatura original para la FD; algunos autores como Markus Zannhausen (Saperas, 1998, 7) señalan que es muchísima más que la escrita en todos los siglos anteriores. No obstante, debemos tener en cuenta que la llamada *música contemporánea* a que nos referimos resulta tan “alternativa” y desconocida para el “gran público” como la llamada *música antigua*, aunque su público generalmente no coincide. En este siglo también hemos presenciado algunos intentos de introducir la FD en géneros tan distintos como el *pop*, el *beat*, el *rock*, o el *jazz* en los años 1960 y 1970. Como ejemplo, baste citar a *The Rolling Stones* (O’Kelly, 1995b, 156) y las obras de flauta-jazz de Levine y Rose (Lasocki, 1999, 21).

A pesar de encontrar obras originales para FD, con sonoridades y efectos tímbricos del pasado (como el *Trío* de Hindemith, escrito en 1932 o las óperas de B. Britten *Noye’s Fludde* y *A Midsummer Night’s Dream*, escritas en 1958 y 1960, respectivamente), los recursos expresivos requeridos para interpretar la mayor parte de la música para FD escrita en el s. XX son múltiples e innovadores, dependiendo de la intención investigadora o comercial del autor (Simpson, 1995, 102). En general, podemos hablar de una cierta búsqueda de “novedad” como valor necesario a la hora de proponer rarezas cada vez más insospechadas. Algunas de estas novedades han sido aceptadas e integradas por el *corpus* flautístico; otras no han pasado, de momento, de ser mera especulación. Así pues, como señala Robert (1998, 81), la creación contemporánea para FD ha tomado *grosso modo* dos direcciones: de un lado, las composiciones basadas en una escritura tradicional que perpetúa la herencia barroca; del otro, los compositores de vanguardia que han investigado nuevas posibilidades sonoras y expresivas. Entre los nuevos recursos sonoros que complementan el uso tradicional de la FD y que encontramos en la literatura flautística a lo largo del s. XX destacan (Smith Brindle, 1979, 172):

- *Multifónicos*: sonidos que suenan a la vez, como acordes
- *Frullatto*: ataque sonoro producido con *rrrrr* o *gggg*

- *Glissando*
- Vibrato de dedos (registrado ya en Hotteterre, 1707)
- Cantar y tocar a la vez, consiguiendo 2 voces, como describió ya en 1636 Mersenne (1986, 239)
- Ruidos provocados al percutir con los dedos sobre el cuerpo del instrumento o sus llaves
- Soplado por la parte exterior del bisel
- Ataque con mucho ruido, especialmente en el inicio de la nota
- Ataque sin articulación de lengua, sólo con aire
- Digitaciones no-estándar con que obtener notas con distintos timbres, intensidades y afinaciones
- Ejecución con 2 FD a la vez (O’Kelly, 1995b, 157)
- Sonidos extraños producidos al tapar y/o destapar parcialmente el agujero del bisel con la mano, a modo de tremolo, vibrato o sirena

El modelo elegido para tocar la música de FD del s. XX ha sido, en general, el *modelo barroco*, por ser el más evolucionado hasta nuestros días, fruto de la tradición y experimentación de los *luthiers* hasta el s. XVIII. No obstante, este modelo barroco destinado a la música del s. XX presenta algunas características especiales:

- Su *diapasón* necesita estar normalizado a  $la=440$  hz., si se quiere combinar con otros instrumentos modernos como el piano, guitarra, etc. (Gispert, 1989, 25), por lo que las dimensiones del instrumento se han acomodado y acortado proporcionalmente (el diapasón barroco, aunque variable, era cercano a  $la=415$  hz., prácticamente un semitono por debajo). Las primeras FD construidas por A. Dolmetsch a principios del s. XX fueron reproducciones acortadas de FD barrocas afinadas en  $la= 440$  hz. (Thomson, 1995, 141).
- Su *digitación* está estandarizada y toma como modelo la llamada digitación *inglesa*, propuesta por algunos constructores ingleses del Barroco. En dicha época no hubo una digitación estándar, a pesar de algunas notables coincidencias entre los tratadistas y constructores. Así pues, la llamada *digitación barroca* constituiría un ejemplo de lo que Eric Hobsbawm denomina como “el invento de la tradición” (Hobsbawm, 1988, 13).

- A pesar de que muchos ejemplares del s. XVII sólo disponían de agujeros simples, los modelos barrocos actuales suelen presentar dobles agujeros en los dos inferiores (nº 6 y 7), lo que facilita la producción de algunos sonidos cromáticos, muy difíciles de otro modo.
- Los materiales de construcción no siempre se ajustan a las costumbres de los ss. XVII y XVIII, ya que muchas veces se usan maderas exóticas (muy escasas en aquel tiempo) e incluso, plástico.

#### 2.1.4.5.3. EN BUSCA DE UNA FLAUTA DULCE PARA EL S. XXI

El s. XXI probablemente deparará a la FD muchas sorpresas. Según Romà Escalas, flautista, profesor y musicólogo, la FD actualmente tiene todavía un camino largo e imprevisible que recorrer antes de su “segunda extinción” o “letargo” (Casals, 1996, 8). De momento se establecen cada vez más diferenciados los enfoques entre el instrumento histórico y el futurista, por lo que algunos constructores de FD están intentando diseñar un nuevo modelo de FD que pueda estar a la altura de las demandas de los compositores y de los nuevos estilos musicales. La renovación de la FD debería ir en la línea de ganar el tiempo perdido a instrumentos como la F travesera, el oboe o el clarinete; para ello, debería conseguir ampliar su registro, mejorar sus posibilidades dinámicas sin perjuicio de la afinación, intensificar su volumen sonoro general y homogeneizar su timbre.

A continuación citaremos las propuestas más importantes efectuadas en el s. XX con la intención de mejorar los anteriores aspectos:

- Carl Dolmetsch propuso un *megáfono* de madera o de plástico que se adhería cerca del bisel, para proyectar el sonido hacia delante y conseguir amplificar el sonido (Hunt, 1978, 164).
- Philippe Bolton ha propuesto colocar un *mini-micro* dentro de la cabeza de la FD para poder conectarse a un sistema de megafonía, evitando así el problema de la direccionalidad de los micrófonos que no permiten ningún tipo de movimientos con el instrumento sin alterar el sonido (Bolton. 1997, 1).
- La tecnología informática nos presenta la llamada *F MIDI*, que produce las notas a través de un módulo de sonido y que guarda un gran parecido con las digitaciones de una FD de tamaño contralto o tenor (en *do*).
- La colocación de una *llave para el agujero n° 8* debajo del pie de la FD, accionado mediante llave con el meñique izquierdo, facilitaría la producción afinada de notas sobreagudas, como el *do''#* o el *mi''* (en FDS) (Hunt, 1978, 164). Aunque el invento se atribuye a Carl Dolmetsch, parece ser que el inventor habría sido Juritz, en 1954 (Peñalver, 1995, 18).

- La llamada *Flauta Tenor Armónica* es un intento de Helder de construir una FD con las prestaciones de otros instrumentos. Permite numerosas digitaciones alternativas para producir cambios de timbre, con lo que se consigue combinar notas y armónicos en los sobreesoplados. Es algo más larga de lo habitual y su tubo permite bajar hasta el *si* mediante el uso de una llave (aunque sea una FD en *do*). Incorpora la *llave de piano*, inventada por C. Dolmetsch (un pequeño agujero a poca distancia del labio que permite subir la afinación, al tocar piano y así no desafinar); accionada con la 1ª falange del dedo índice de la mano izquierda (algo parecido a la llave de 3ª octava de los oboes modernos). Su extensión supera las tres octavas, su sonido es fuerte, su taladro es amplio y dispone de numerosas llaves (Izquierdo, 1997, 24). Además, cuenta con una llave para ajustar el bloque, abriendo o cerrando a voluntad el ángulo del paso de aire, con la intención de resolver el problema de la ronquera y el taponamiento por humedad.

#### 2.1.4.5.4. COMO INSTRUMENTO ESCOLAR

En el s. XX, el cambio fundamental en el panorama de la FD ha sido el uso de la FD como instrumento educativo en las escuelas, principal motor del crecimiento cuantitativo de la presencia del instrumento en la sociedad, aunque a costa, muchas veces, de poder disfrutar de un instrumento de calidad. Esta tensión *cantidad/calidad* ha caracterizado la imagen de la FD especialmente en el último cuarto del s. XX y es un tema aún vigente. El interés por poder ofrecer el instrumento a un número cada vez mayor de personas –lo que se ha dado en llamar *democratización* del instrumento– ha obligado a abaratar los costes de producción, normalmente mediante una disminución en las prestaciones del instrumento, con la consiguiente incidencia en la satisfacción y el resultado global del sonido; así pues, como señala Eve O’Kelly (1995a, 186) esta producción en masa ha sido un arma de doble filo.

En cualquier caso, gracias a esta universalización de la FD, podemos hablar de modos de aprendizaje que acercan la FD a otros instrumentos folklóricos que se aprenden casi de forma autodidacta y sin conocimientos profundos de lenguaje musical. Ya en la década de 1920 y 1930 los movimientos juveniles alemanes adoptaron el instrumento y lo difundieron a otros países. A tal efecto, Robert (1998, 32) señala como fecha clave la inauguración de los Juegos Olímpicos de Berlín en 1936, donde 6.000 niños de las Juventudes Hitlerianas ofrecieron una demostración de rítmica con música de C. Orff para instrumentos de percusión, FD y danza, dirigidos por G. Keetman, de la *Güntherschule* de Munich.

La FD llegó a España en la década de 1970, y su uso se asoció a los grupos *Scouts* en ejecuciones al aire libre, acampadas y excursiones, con el consiguiente deterioro y pérdida de valores musicales del instrumento; caso parecido al de la popularización de la guitarra (Robert, 1998, 57). De todas formas, esta difusión en masa también ha tenido una contrapartida positiva en el aumento de publicaciones para el instrumento, conjuntos instrumentales, orquestas escolares, estudiantes de conservatorio, etc. Un ejemplo de ello es la colección *Zeitschrift für Spielmusik* (ZFS), fundada por Moeck en 1932, quien, además de difundir obras de música antigua, también editó propuestas didácticas y escolares. Esta expansión del instrumento en el seno de las familias podría considerarse, como señala Robert (1998, 38), una nueva *Hausmusik*.



Como señala Rincón (2000, 29), cada alumno debe poseer su propio instrumento para ensayar en casa, pues las horas de clase son muy pocas, y ningún otro instrumento resulta tan económico a la vez que mantiene sus posibilidades sonoras (cualquier teclado electrónico tan barato como una FD ni es un instrumento musical, ni mucho menos un piano).

Aunque su uso y aplicación escolares serán estudiados en otro apartado, podremos hacer algunas apreciaciones que nos permitirán entender algunos condicionantes de dicho proceso:

- Ha sido esencial, para el uso masivo de la FD, su *producción en serie*. En este sentido, han destacado las factorías alemanas *Moeck*, *Mollenhauer* y *Honner*, pioneras a escala mundial hasta la llegada de las FD de plástico. Estas marcas han coexistido con otras, como *Aulos* y las japonesas *Zen-On* y *Yamaha*. Actualmente podemos afirmar que la FD es el instrumento más vendido en el mundo (anualmente se fabrican unos 3.5 millones de FD de plástico).
- Los *precios* son condicionantes importantes en la elección de la FD y su popularización. A continuación se muestran algunos ejemplos en nuestro país, tomados de la tienda Audenis de Barcelona (una de las más importantes en Barcelona y especialmente relevante en el caso de las FD, pues Josep Audenis ha sido el importador de FD Moeck para España durante décadas). La tabla 1.5. (que se muestra en la página siguiente) recoge la evolución de algunos precios significativos en FD sopranos, según marcas, modelos y digitaciones.

Año	Marca	Modelo	Digitación	Precio
1967 (1 <sup>er</sup> año)	Moeck	escolar madera	alemana	275 ptas.
1974 (1 <sup>er</sup> año barrocas)	Moeck	escolar madera	alemana barroca	550 ptas. 620 ptas.
1994	Moeck	escolar madera	alemana barroca	5.600 ptas. 6.300 ptas.
1999	Moeck	escolar madera	alemana barroca	6.970 ptas. 7.480 ptas.
		escolar plástico	alemana barroca	2.975 ptas. 2.975 ptas.
		<i>leggero</i>	alemana barroca	8.755 ptas. 8.755 ptas.
		<i>plus</i> plástico-madera	alemana barroca	3.655 ptas. 3.825 ptas.
	Mollenhauer	<i>swing</i> plástico	alemana barroca	2.450 ptas. 2.450 ptas.
		<i>swing</i> plástico-madera	alemana barroca	3.565 ptas. 3.565 ptas.
		<i>studen</i> madera	alemana barroca	6.700 ptas. 6.700 ptas.
	Zen-on	plástico	alemana barroca	1.460 ptas. 1.460 ptas.
	Yamaha	plástico	alemana barroca	900 ptas. 900 ptas.

Tabla 1.5. Evolución de precios de distintos modelos de flautas dulces sopranos (Audenis, 1967; Audenis, 1974; Audenis, 1994; y Audenis, 1999)

Como se aprecia en la tabla anterior, en los modelos escolares construidos con madera, y en un mismo modelo, las diferencias de precios entre la digitación alemana y barroca suponen un incremento en esta última de aproximadamente un 10% del precio. Ello habría condicionado a los principiantes, especialmente en clases obreras, a elegir preferentemente FD con digitación alemana. Con la comercialización de las FD de plástico se proporcionó la posibilidad de tocar la FD en sectores sociales donde su precaria situación económica impediría un instrumento tan “caro”. Aún hoy podemos encontrar FD de plástico de cierta calidad (Yamaha, por ejemplo) por un precio casi 9

veces menor que el de las de madera. En el caso del plástico, se han igualado los precios de ambas digitaciones, pues los costes de producción son prácticamente los mismos. Curiosamente, la FD escolar más cara del mercado es el modelo *Leggero*, de Moeck, fabricada con un plástico especial de poco peso que facilita su soporte (de ahí su nombre). En jugueterías, librerías, quioscos o supermercados también se venden FD a precios irrisorios, normalmente fabricadas en plástico, y con prestaciones musicales bastante limitadas. Si las comparamos con las FD artesanales, vemos que el precio de una FDS puede oscilar desde las 500 ptas. (3 €) hasta unas 100.000 ptas. (600 €), en algunos casos. Existen pocos productos de primera mano cuyo precio oscile de 1 a 200 veces, con aparentes parecidas prestaciones. Los precios de FDC son bastante más elevados, especialmente considerando que su producción es mucho menor y los costes de la madera son mucho mayores. Coincidimos con Montserrat Sanuy (1994, 86) en que “*el buen instrumento hace maestro*”, pues la calidad de los instrumentos no debe considerarse un elemento de lujo, ya que influirá en la buena o mala educación del oído de los intérpretes. Es lógico buscar un buen precio, pero nunca a costa de la calidad.

- Respecto a los *modelos* escogidos para la escuela, conviene hacer algunas consideraciones:
  - a) La FD escogida para la escuela es la Soprano, a pesar que en ocasiones también encontremos propuestas para FD Contralto u otros miembros de la familia.
  - b) Con la aparición del plástico, las FD con dobles agujeros inferiores pueden salir al mismo precio que las demás, por lo que su uso se ha generalizado.
  - c) Es preferible unificar al máximo las marcas y modelos de FD escogidos para la escuela, por razones de sonoridad, afinación e incluso de diapasón.
  - d) A veces se utiliza algún modelo escolar de plástico que lleva un apoyo inferior del pulgar derecho para ayudar en su sujeción.
  - e) La FD de plástico, inventada por Carl Dolmetsch, ha permitido un abaratamiento tal del instrumento que su precio ha llegado a extremos impensables. Incluso existen por un precio razonable FD de plástico mucho mejores que muchos modelos en madera de marcas estándar (en concreto, es notorio el uso entre flautistas profesionales de los

modelos FDS *Stanesby-Zen On* y FDC *Bressan-Zen On*). De todas formas, tienen el inconveniente de que se obturan con facilidad y su sonido se resiente de ello.

▪ Respecto a las *digitaciones*:

Hemos comentado algunas diferencias de precio referidas a las digitaciones. En general podemos afirmar que la FD con *digitación barroca* pretende ser una copia actualizada de la FD de la época y, por tanto, es un instrumento equilibrado y cromático. De hecho, es esta la digitación exigida en los estudios oficiales del instrumento en conservatorios y escuelas de música. En realidad, debería llamarse *digitación inglesa* en vez de *barroca*, puesto que en el Barroco no existió una digitación estándar (Sela y Peñalver, 1996, 2). La llamada *digitación inglesa* fue “reinventada” por Arnold Dolmetsch a principios del s. XX y defendida frente a sus opositores alemanes argumentando en *pro* de la tradición. Walsch y Hare propusieron en su *The Compleat Flute Master* (1695) dicha digitación adecuada al modelo de FD de Bressan. Algunas de sus diferencias son: el uso de agujeros medio-tapados en el *fa*' (FDS *barroca*: medio0 123 4 medio6; *inglesa*: medio0 123 46)<sup>3</sup>, el *fa* grave (FDS *barroca*: 0 123 46; *inglesa*: 0123 467) y el *sol* # (FDS *barroca*: 01245medio6; *inglesa*: 012 456) (Bloodworth, 1987, 8).

Respecto a la llamada *digitación alemana*, cabe añadir que es una de las más difundidas en las escuelas a escala mundial. Fue inventada por Peter Harlan (1898-1966) y Max Seiffer en Alemania, en el año 1926, y no coincide exactamente con la mayoría de los ejemplares históricos conservados de FD de ninguna época. Durante años se pensó que era simplemente fruto de un error histórico. Esta versión fue, de hecho, comentada detalladamente por Hunt (1978, 128), quien relató que Harlan debió de comprar un juego de FD a A. Dolmetsch sin que le diera tiempo de aprender sus digitaciones, por lo que, al volver a su país, pudo pensar que las flautas que había comprado estaban mal diseñadas. Así, Harlan pudo emprender la tarea de transformar su taladro interior y sus agujeros para facilitar una digitación que evitase las horquillas, y conseguir un gran parecido con las primeras octavas de la F travesera, el

---

<sup>3</sup> Para nomenclaturas de digitaciones, véase página 110

saxofón o el clarinete, instrumentos de digitación tipo *Boehm*. Esta explicación, unida al escaso contacto internacional en materia musical de aquellos tiempos y al liderazgo de Alemania como potencia mundial, contribuyó a la confusión y a la controversia durante años. Hermann Moeck, el prestigioso editor y fabricante de FD alemán, refutó esta idea en 1978 en un artículo aparecido en la revista *Tibia*, nº 1, donde se explica que Harlan se inspiró en un modelo histórico de FD que encontró en la *Staatliche Hochschule für Musik*, de Berlín, para crear su digitación (Robert, 1998, 32). La fabricación en serie de FD en Alemania difundió esta digitación por todo el planeta, abarató los precios y estandarizó sus aprendizajes. Las primeras flautas de plástico fabricadas en Japón copiaban la digitación alemana, aunque posteriormente los japoneses han pasado a fabricar ambas digitaciones. Algunos autores, como Robert (1998, 66), denominan a esta digitación *progresiva*. Las principales diferencias entre la *digitación barroca* y la *alemana* son ocasionadas por un distinto taladro interior y una diferente colocación y diámetro de algunos agujeros que puede apreciarse a simple vista (las diferencias más notorias estriban en los agujeros nº 4 y 5).

Las características básicas de la *digitación alemana* son la imposibilidad de afinación de algunas notas (en FDS, el fa #, fa' # y sol' #), y la facilitación de las digitaciones de las notas fa (0 123 4) y fa' (medio 0 123 4). La escala de DO en FDS resulta muy simple en cuestión de digitaciones, pero a costa de sacrificar los cromatismos y los tonos con sostenidos. También aparecen dificultades en algunos trinos. Las dificultades que presentan una u otra digitación hay que valorarlas según un contexto educativo más global, no sólo en función de la eficiencia inmediata sino más a medio plazo. No resulta difícil a largo plazo cambiar de un sistema a otro; en realidad, muchos flautistas actuales iniciaron sus estudios con una digitación y luego cambiaron a la otra, sin problemas, cuando fue necesario (Argelaga, 1994, 5).

- Otra innovación fue la aparición de una FD adaptada a los sistemas pedagógicos que emplean la *serie pentatónica*. Se trata del modelo *Penta*, de la firma Moeck, que es una FD soprano con algunos agujeros tapados para evitar la producción de algunas notas, algo parecido a las armónicas de *blues*.

En resumen, a pesar de las innovaciones propuestas para la FD durante el Barroco, la FD desapareció de la escena musical culta a finales del s. XVIII y durante el s. XIX, hasta su posterior restauración a principios del s. XX. El modelo elegido para ello fue la FD barroca (con digitación *inglesa*) afinada en 440 hz., al que se ha exigido la ejecución de elementos expresivos propios de la música contemporánea (además de la riqueza en la *articulación*, su principal recurso): multifónicos, *frullatto*, *glissando*, vibratos, cantar y tocar a la vez, percutir el instrumento, ruidos, etc.

En el s. XX se ha popularizado el instrumento debido a su uso *amateur*, escolar y alternativo, y ha aumentado la cantidad de FD, flautistas y estudiantes en todos los niveles educativos. Actualmente es el instrumento musical más fabricado y vendido en el mundo.

La evolución del precio de las FD fabricadas en serie motivó que durante la década de 1970 las FD con digitación alemana fuesen algo más baratas (alrededor de un 10% en la misma marca y modelo), lo que pudo condicionar su elección en familias con escasos recursos económicos. De igual modo, los precios en plástico han sido, en general, del orden de 2 y 3 veces menores que los precios en madera. Con posterioridad, ambas digitaciones han igualado su precio, especialmente las de plástico. La FD elegida para la escuela ha sido el modelo Soprano, tanto en digitación inglesa (normalmente llamada “barroca”) como alemana, preferentemente con dobles agujeros en el pie y procurando unificar al máximo los modelos de FD en la clase. Posteriormente, en un nivel más avanzado se suele adoptar la digitación barroca (si no se ha hecho inicialmente), para conseguir afinar algunos sonidos como el fa #, fa’ # y sol’ #, y en ocasiones se introduce la FD en *fa* (normalmente la Contralto), sin transportar la pieza. A pesar de la similitud de las digitaciones de la FD Tenor con la FD Soprano, aquélla no suele utilizarse en la enseñanza obligatoria debido al tamaño requerido de manos, a su mayor gasto aéreo y a su precio, aunque algunos autores la incluyan en sus propuestas de conjunto en la Educación Secundaria.

## 2.2. LA ENSEÑANZA DE LA FLAUTA DULCE

Una vez repasados los principales aspectos que deben considerarse en el momento de enseñar a tocar la FD, ofreceremos una panorámica cronológica de su enseñanza que permita conocer las principales aportaciones realizadas a lo largo de la historia a dicho campo de conocimiento.

A fin de poder aportar datos relevantes al respecto, ofreceremos un breve repaso histórico de los principales tratados publicados y los métodos de aprendizaje expuestos. Debemos señalar que los métodos de enseñanza se han referido siempre al modelo de FD preferido en cada momento histórico; así, la presentación de digitaciones suele referirse en el Barroco a FDC, la preferida como solista en ese periodo. A pesar de la gran cantidad de afinaciones en que se han construido FD a lo largo de la historia, los flautistas han aprendido a tocar en cada uno de los tonos en que ha sido fabricado el instrumento, sin transportar las partituras (a diferencia de los intérpretes de oboe/corno inglés; clarinete y saxo en si b/mi b, o F travesera en do/sol). El alumnado de FD empieza su aprendizaje con la F de un tono, y posteriormente aprende las de otros tonos. En la actualidad, se suele empezar con la FDS, debido a que es la más difundida entre los escolares y por estar afinada en *do*; con posterioridad se pasa a las FD en *fa*, normalmente FDC. Las dificultades que esto entraña tienen mucho que ver con la maduración musical general y no tanto con las habilidades propiamente flautísticas.

### 2.2.1. SIGLO XVI

Hasta el momento no disponemos de tratados o métodos para aprender a tocar instrumentos musicales anteriores al s. XVI. Fue entonces cuando aparecieron en Europa los primeros tratados, destinados en su inmensa mayoría a *amateurs* adultos, pues los profesionales normalmente adquirirían su formación de modo oral-presencial, sin necesidad de tratados escritos (Lasocki, 1995a, 119). A continuación presentamos un listado de los más célebres, ordenados cronológicamente, con una breve descripción de sus aportaciones musicales, didácticas y técnicas más relevantes:

- AMERBACH, Bonifacius. (1510). *Introductio gscriben uf pfifen*.  
Es el manuscrito más antiguo que se conoce dedicado a la enseñanza de la FDS y se conserva en la Biblioteca de la Universidad de Basilea. En sus 5 páginas aparece un grabado de una FD con sus digitaciones y ejercicios para practicar (Mayer, 1995, 1).
- VIRDUNG, Sebastian. (1511). *Musica getutscht und Ausgezogen*.  
Este tratado impreso en Basilea y Estrasburgo dedica sus últimas 18 páginas a la FD. Propone una tabla de digitaciones para la FD mediante números, que llegan hasta el ámbito de 14ª bemol, e informa de que, en aquel momento, la FDS estaba afinada en *sol*, la FDT en *do*, y la FDB en *fa*.
- AGRICOLA, Martin. (1528). *Musica Instrumentalis Deudsch*.  
Presenta las digitaciones para FD hasta la 14ª natural e insiste en la necesidad de practicar bien las articulaciones “*diri diride*”. En su 2ª edición de 1545, se menciona por primera vez el uso del *vibrato*.
- GANASSI, Silvestro. (1535). *L’opera intitolata “Fontegara”*.  
Es el primer tratado dedicado íntegramente a un instrumento musical, la FD. Describe los ataques, las articulaciones (*teche, tere, lere, etc.*) y la presión de aire requerida en cada registro. Describe una FD capaz de tocar 2 octavas y una sexta, y da las digitaciones correspondientes. El tratado, publicado en Venecia, propone como objetivo principal del flautista el conseguir imitar, tanto como sea posible, las capacidades expresivas de la voz humana.



- ORTIZ, Diego. (1553). *Tratado de glosas sobre cláusulas y otros géneros de puntos*.  
 Tratado publicado en Roma, con ejemplos de glosas y disminuciones en intervalos ascendentes y descendentes. Aunque pensado especialmente para instrumentos de tecla, resulta útil para cualquier instrumentista que quiera disponer de ejemplos de ornamentación renacentista.
- JAMBE DE FER, Philibert. (1556). *Epitome Musical*.  
 Este tratado, editado en Lyon, dedica tres páginas a la FD, y propone digitaciones para 2 octavas completas.
- *Ocho tonos de Canto Llano y de Canto de Órgano (Cançoner del Duc de Calàbria)*. (1556).  
 Estos 16 ejercicios a 2 voces, publicados en Venecia y conservados en Uppsala (Suecia), constituyen uno de los primeros ejemplos de antologías para canto o instrumento con finalidades pedagógico-musicales, aunque no de tipo técnico instrumental.
- CASA, Girolamo dalla. (1584). *Il vero modo di diminuir*.  
 Tratado publicado en Venecia, en el que se ofrecen ejemplos de disminuciones sobre intervalos ascendentes y descendentes según el estilo de la época, para aplicarlos a melodías célebres. También se proponen ejemplos de articulaciones para FD (*ler, derler, terler, tere, teche, te, de, etc.*).
- BASSANO, Giovanni. (1585). *Ricercate, Passaggi et Cadentie*.  
 Manual publicado en Venecia, con ejemplos de disminuciones, cadencias y ornamentos según el estilo de la época, para aplicarlos a *ricercatas*, de carácter improvisatorio.

La mayoría de los tratados renacentistas hacen hincapié en el uso y la práctica de la disminución de las melodías tocándolas de memoria o de oído, cosa que corroboran las fuentes iconográficas conservadas en pinturas, tapices, etc. de músicos tocando sin partituras (Rowland-Jones, 1998, 16). El otro gran tema al que dedican mucha atención es la capacidad expresiva de las articulaciones y su variedad. La dimensión expresiva de la música es algo que no escapó a los Humanistas del Renacimiento, especialmente en Italia, país donde se publicaron la mayor parte de los tratados expuestos.

En resumen, los primeros tratados de enseñanza de la FD se remontan al s. XVI y estaban destinados a *amateurs*. En ellos destaca alguno de los siguientes aspectos: tablas de digitaciones (Virdung), ejercicios técnicos (Amerbach), estudio de las articulaciones (Ganassi), técnica del *vibrato* (Agricola), práctica de la ornamentación (Ortiz, Casa), diferenciación de registros sonoros (Ganassi), ejercicios en tonalidades (Duc de Calabria), o cadencias (Bassano).

### 2.2.2. SIGLOS XVII y XVIII

Al igual que en el siglo anterior, los flautistas profesionales trabajaban tanto en el teatro, la taberna o la corte, como en los incipientes conciertos de música de cámara; intercambiando varios instrumentos a la vez, por lo que les era necesario conocer en profundidad más de un instrumento. En ciudades como Londres, buena parte de la formación musical de los futuros flautistas estaba vinculada a la figura del “aprendiz”, que se formaba en un período de unos 7 años, en que los jóvenes músicos aprendían junto a músicos profesionales en los teatros (Lasocki, 1995a, 168). Con la denominación de *música práctica*, Bukofzer (1986) se refiere a los manuales prácticos destinados a la ejecución musical; en ellos se enseñaban la notación, las claves, la interpretación vocal e instrumental, la técnica y todos los elementos básicos para los intérpretes. Los tratados de FD en el Barroco también continuaron ocupándose de la ornamentación como forma de embellecimiento de las melodías, y atendiendo a cuestiones de estilo, tanto del llamado “estilo francés” con sus ornamentos propios y sus articulaciones *alla francese*, como del “italiano” con sus disminuciones. Los tratados de FD más importantes, por orden cronológico, fueron:

- VIRGILIANO, Aurelio. (ca. 1600). *Il dolcimeolo*.  
Manuscrito conservado en Boloña, con ejemplos de disminuciones y pasajes para instrumentos y voces.
- BRUNELLI, Antonio. (1614). *Varii Esercitti*.  
Modelos de glosas sobre melodías conocidas, según diferentes intervalos.
- PRAETORIUS, Michael. (1614). *Syntagma Musicum, Vol 2. De Organographia*.  
Descripción de los instrumentos musicales de finales del Renacimiento, con grabados de toda la familia de FD; muy útil para conocer las FD del Renacimiento.
- ROGNONI, Francesco. (1620). *Selva de varii passagii*.  
Al estilo de los renacentistas, presenta las principales articulaciones *tere, tete, teche, lere, dere*, cadencias, disminuciones para distintos intervalos y los principales adornos en estilo barroco italiano: *mesa di voce, accenti, tremolo, gruppo semplice, gruppo doppio, trillo, exclamations, principiar soto la nota*, etc.

- GREETING, Thomas. (1632). *The Pleasant Companion*.  
 Tratado publicado en Londres, destinado a flautistas *amateurs*, donde, después de unos rudimentos de música y las digitaciones propias de la FD, se da paso a una selección de lecciones o melodías populares de la época. Sirvió como modelo para tratados de épocas posteriores.
- MERSENNE, Marin. (1636). *Harmonie Universelle*.  
 Este tratado en 3 volúmenes publicado en París no es específico de FD sino de música teórica en general. Da una descripción de las FD de la época y sus posibilidades técnicas y expresivas. Junto con las articulaciones más corrientes, se describen las ligaduras y el ataque con voz cantada. Comenta los diferentes conjuntos de FD de la época y se incluye el ejemplo más antiguo de pieza original para cuarteto de FD.
- EYCK, Jakob van. (1646). *Der Fluyten-Lust-Hof*.  
 No es un tratado de FD en el sentido estricto, pero es un buen manual escrito por un flautista para mostrar ejemplos de ornamentación, variación y glosas de melodías populares de la época. Fue publicado en Utrecht y Amsterdam.
- BLANKENBURGH. (1654). *Underwyzinge hoemen alle de Toonen de meest gebruyckelyck zyn op*.  
 En este tratado, publicado en Amsterdam, se señala la preferencia por el uso de digitaciones con medios agujeros para evitar algunas digitaciones de horquilla. También se describen digitaciones diferentes para semitonos cromáticos o diatónicos (diferenciando # de b). Utiliza el sistema de denominación de los agujeros mediante letras, y se proponen afinaciones con agujeros parcialmente tapados y por aproximación de los dedos a los agujeros.
- HUDGEBUT, John. (1668). *Vade Mecum for the Lovers of Musick, Shewing the Excellency of the Recorder*.  
 Tratado con intención estética, donde se señalan las ventajas de la FD sobre otros instrumentos, por su sonido y su refinamiento en sociedad.
- BISMANTOVA, Bartolomeo. (1677). *Compendio musicale*.  
 Este manuscrito, conservado en Ferrara, es un amplio tratado dedicado a las reglas de ejecución en el canto y otros instrumentos, entre los que se encuentra la FD. Propone que antes de aprender a tocar el *cornetto* se practique con la FD las

articulaciones y digitaciones. También propone el sistema de afinación conjunta mediante la prolongación de las juntas de unión de las partes de la FD.

- WALSCH & HARE. (1695). *The Compleat Flute master or the whole art of playing on the recorder.*

En este tratado aparece la llamada “digitación inglesa”, a partir de un modelo de FDC construido por Bressan.

- HOTTETERRE, Jacques-Martin. (1707). *Principes de la Flûte traversière, de la Flûte à Bec et du Haut-bois.*

Célebre tratado, publicado en París, con ejemplos de articulaciones sobre el estilo barroco francés, *flattements*, digitaciones cromáticas enarmónicas, digitaciones para trinos y mordentes, y posición de manos actual (izquierda arriba, derecha abajo). Es el tratado más importante para comprender el estilo barroco francés.

- MATTHESON, Johann. (1713). *Neueröffnete Orchester.*

Tratado sobre las modas y usos instrumentales en el barroco centroeuropeo.

- HOTTETERRE, Jacques-Martin. (1719). *L'art de préluder sur la Flûte traversière, sur la Flûte à bec, sur le Hauboïs, et autres instruments de dessus.*

Presenta ejemplos de improvisaciones sobre diferentes intervalos, tonalidades y arpeggios.

- TELEMANN, Georg Phillip. (1728). *12 Methodische Sonaten.*

Propone ejemplos de sonatas para FD y B.C., ornamentadas por el propio Telemann para evitar malentendidos al aplicar los distintos estilos de ornamentación en Europa.

- MAJER, Joseph. (1732). *Museum Musicum.*

Da digitaciones para las notas sobreagudas en la FD.

- STANESBY Jr., Thomas. (1732). *A New System of the Flûte à Bec or Common English Flute.*

Defiende la FD Tenor como instrumento emblemático, junto al oboe y *traverso*.

- QUANTZ, Johann Joachim. (1732). *Versuch einer Anweisung die Flöte.*

En este tratado, publicado en Berlín, Quantz propone diferencias expresivas entre las diferentes articulaciones *T, d, Diri, Didil*. Da ejemplos de variaciones con disminuciones en sus *Fantasier og Capricier*.

- GEMINIANI, Francesco. (1751). *The art of playing the violin*.  
A pesar de ser un tratado de violín, da ejemplos de cadencias y ornamentación para el público londinense donde trabajaba, con el fin de comprender el estilo barroco italiano.
- MINGUET y IROL, Pablo. (1754). *Reglas y advertencias generales (...) Parte IV: Reglas y advertencias generales para tañer la flauta travesera, la flauta dulce (...)* Método visual en música y cifra (agujeros tapados y destapados) para aprender a tocar instrumentos, entre ellos la FD, editado en Madrid. Señala una única posición de manos (izquierda arriba, derecha abajo).

En resumen, los tratados de FD del Barroco (s. XVII y primera mitad del s. XVIII) seguían estando destinados a *amateurs*, puesto que los futuros profesionales aprendían por imitación, como aprendices, al lado de flautistas experimentados. En cada uno de ellos destaca algún aspecto relevante: ejemplos de disminuciones (Virgiliano, Brunelli, Eyck, Telemann), descripción de la familia de FD (Praetorius, Mersenne), ornamentación en estilo italiano (Rognoni y Geminiani), tablas de digitaciones (Blankenburgh, Walsh & Hare, Majer), afinación conjunta (Bismantova) o la ornamentación en estilo francés (Hotteterre).

### 2.2.3. SIGLO XX

En el s. XX reaparece la FD de la mano de los amantes de la Musicología y la música histórica, especialmente potenciada desde Inglaterra, y posteriormente, en toda Europa y otros continentes. Los tratados y publicaciones de este siglo reflejan las dos tendencias existentes en la sociedad: *la FD como instrumento virtuoso*, y *la FD como instrumento de iniciación a la música*.

El primer caso se manifiesta en las publicaciones de tratados de estudio en profundidad del instrumento. A tal efecto cabe señalar la constante labor de los profesores de FD en las escuelas de música y conservatorios, que comparten experiencias con compositores e intentan llevar el instrumento hasta el máximo de sus posibilidades para poder estar en primera línea en el panorama instrumental. También se han potenciado la reconstrucción de modelos históricos, la reedición e interpretación de la música antigua (obras y tratados) y la investigación en modelos de FD adaptados a las nuevas necesidades expresivas (ver apartados 2.1.4.5.2 y 2.1.4.5.3). Las obras y tratados escritos en el s. XX son muchísimos; sin pretender ser exhaustivos, quisiéramos destacar la labor de algunos de los pioneros: Edgar Hunt, Hans Martin Linde, Walter van Hauwe, Kees Otten, Franz Brügggen, Jean Henry, Michael Vetter, Hermann Moeck, Helmut Mönkemeyer, Romà Escalas, Mario Videla, Judith Akoschky, Hans Bodenmann, Hans Ulrich Staeps, etc.

Por otro lado, la presencia de la FD *como instrumento escolar* ha posibilitado el acceso al campo instrumental de la gran población escolar durante décadas. Son multitud los tratados y métodos aparecidos durante el último cuarto de s. XX dedicados a la enseñanza escolar-*amateur* de la FD; la aparición de múltiples publicaciones pone de manifiesto la vitalidad del instrumento. La mayoría de éstas siguen el modelo iniciado por Thomas Greeting en 1632 con *The Pleasant Companion*, en el que después de unos rudimentos de música y las digitaciones propias de la FD, se da paso a una selección de lecciones o melodías populares de la época. Sólo por citar algunos de los tratados más conocidos en nuestro país, destacaremos los de Romà Escalas, Francesca Galofré, Joan Izquierdo, Josep Maria Saperas, Mario Videla, Nicolás Oriol, Pilar Escudero, Carles Bernús, Luís Elizalde, Ramon Camps,

Ignasi Campos, María Cateura, Eulalia Guerra, Josep Crivillé, etc. hasta llegar a los más actuales con soporte audiovisual o informático.

La mayoría de métodos para el aprendizaje de la FD en el s. XX tratan los siguientes aspectos:

- Respecto a la *colocación de manos, dedos, boca, etc.* la mayoría aconsejan una posición cómoda, sin tensiones, que facilite la movilidad de los dedos, sin perder aire por las comisuras laterales de los labios. Para sostener mejor el instrumento, proponen distintas soluciones como la inclinación 45° de la FDS, el uso de algún elemento de sujeción (cordel, pieza en forma de L –fija o móvil– colocada en la cara posterior para el pulgar derecho, cuero pegado en la parte posterior donde reposa el pulgar para que no resbale, una correa para los modelos más grandes, etc.), o el apoyo del anular o meñique de la mano derecha sobre algún anillo del pie de la FD, ya que este dedo se utiliza muy poco (esta técnica, descrita ya en el s. XVIII, se ha puesto en boga otra vez gracias a F. Giesbert, según Hunt, 1978, 130). Respecto a los dedos, la mayoría de autores coinciden en que deben tapar sin rigidez, arqueándolos y apoyando las yemas de los dedos –lo que se denomina “pinza de ramas curvas”–. A pesar de que hasta el s. XVII el orden de colocación de las manos en la FD fuese indistinto, hoy en día suele aceptarse que la mano derecha se coloca abajo (algunos modelos de FD tienen agujeros algo arqueados para facilitar su colocación según ese orden). El meñique izquierdo es el único dedo que queda libre, aunque su posición más cómoda es que quede en libertad, sin forzar (debido a que el movimiento del anular y meñique están muy condicionados por su anatomía). A pesar de que algunos tratados (Hotteterre, 1968b) proponían situarlo apoyado sobre la FD, no es lo que se acostumbra hoy en día.
- Presentan las *digitaciones* de las notas mediante dibujos de la FD o fotos, donde se señalan los agujeros que hay que tapar o dejar destapados. Para indicarlo, suelen utilizar *círculos* para los agujeros, pintados en negro o en blanco según estén tapados o destapados (el llamado *Flautigrama melòdic*); para los medios agujeros se usan círculos cortados (Escalas, 1972), dos pequeños redondeles (Mönkemeyer, 1966), o cruces (Feltkamp, 13). Para señalar el agujero posterior, a veces se coloca a un lado, o



encima, o en círculo discontinuo, etc. Muchas veces se dibuja la FD vista de frente (Mönkemeyer, 1966) y otras veces hacia arriba, tal como la veía el flautista al tocar (Izquierdo, Jiménez y Montserrat, 1997a). Aunque autores, como Blankenburgh, en el pasado prefirieron asignar *letras* a cada agujero para indicar aquellos agujeros que debían taparse, en la actualidad se prefiere el uso de *números*, como Virdung, comenzando por el 0 para el pulgar y bajando progresivamente 1-2-3, 4-5-6-7, hasta el agujero nº 8 debajo del pie de la flauta. En las digitaciones se escriben únicamente los números de los agujeros tapados y tachados si están medio tapados (Hauwe, 1986). Hotteterre en 1707 propuso otra numeración llamando 1 al pulgar izquierdo y así sucesivamente, pero no se implantó. En la mayoría de los tratados encontramos una sola digitación para cada nota, aunque algunos propongan digitaciones auxiliares (señaladas con II, etc.) para conseguir sonidos en *pp* o *ff*, para pasajes difíciles o trinos.

- Respecto a las llamadas *digitación barroca* y *digitación alemana*, nos remitimos al apartado 2.1.4.5.4 de este capítulo donde se informa suficientemente de sus características. Cabe señalar que durante la década de 1980 los métodos publicados se referían más a FD con digitación alemana, mientras que en estos últimos años, la FD con digitación barroca es la que ha centrado la atención de los autores.
  
- Respecto al *orden* de las notas en el aprendizaje, algunos autores, como Hauwe o Bareilles, proponen empezar a tocar la FD comenzando por las notas graves, aunque la inmensa mayoría empieza por notas en las que sólo se necesite la mano izquierda (ya que la mano derecha tiene más problemas de relajación que la izquierda) y progresivamente añadir dedos de la mano derecha. El orden propuesto más usual (para FDS) sería:

SI-LA-SOL o DO'-LA-SOL

+ DO'-RE' o SI-RE'

+ FA-MI-RE-DO (si es digitación alemana); MI-RE-DO-FA (si es barroca)

+ SI b o FA # o MI' según los casos.

Aunque en la escuela no se acostumbre a tocar notas más agudas, en su caso se introducirían después del MI' (aprovechando la técnica del medio pulgar) y normalmente se llegaría sólo hasta el LA'. Otras alteraciones como el SOL # o el DO'

# pueden aparecer en alguna pieza y suponen una pequeña dificultad añadida. La mayoría de los métodos evitan el DO # y el RE # graves por estar condicionados a disponer o no de un modelo de FD con dobles agujeros.

- Respecto al uso de *articulaciones*, una de los mejores recursos expresivos de la FD, la inmensa mayoría propone lo que podríamos denominar *ataque simple*. Algunos autores lo asocian al sonido T, otros al D, otros distinguen ambos ataques (pensando sobre todo en estudiantes ingleses, con claras diferencias fonéticas entre la T y la D). También algunos plantean aprender pequeños esquemas de articulaciones compuestas: DR, TR, TRLR, TK, etc. especialmente en corcheas o en pasajes rápidos. Son muy pocos los métodos escolares que planteen el uso de las ligaduras.
- Respecto al *repertorio* escogido para trabajar, los métodos ofrecen varias posibilidades:
  - a) ejercicios rítmico-melódicos;
  - b) melodías populares de distinta procedencia; y
  - c) melodías de autores de distintas épocas.

La mayoría de los métodos combinan estas tres fórmulas. El repertorio seleccionado muestra la importancia dada a cada estilo, país, autor, etc. teniendo en cuenta al alumnado y sus preferencias. También en el repertorio solemos encontrar piezas a una voz, a varias voces, cánones, piezas para FD y percusión, piano, guitarra, etc. Si tenemos en cuenta la evolución cronológica de los métodos, podemos ver que los escritos en el 3<sup>er</sup> cuarto de s. XX ponen el énfasis en repertorios de música antigua hasta el Barroco; los escritos entre 1975 y 1990 se centran más en la música popular; mientras que los de finales de siglo, lo hacen añadiendo una buena dosis de la llamada música moderna. A falta de un meta-análisis, podríamos establecer un notable paralelismo con los resultados encontrados en el estudio de libros de texto de música en Secundaria, elaborado por Josep Maria Vilar (1998b, 86), cuyos datos concluyen que en dichos textos para Catalunya, en cuanto a partituras, la música tradicional supone un 49%, la clásica un 36% y la llamada “moderna” un 15%; mientras que en sus grabaciones de soporte, el 76% correspondería a clásica, el 10% a tradicional, y el 14%, a moderna.

- Respecto a la *emisión del sonido* con usos expresivos, sólo unos pocos métodos citan el *vibrato* (modificación del aire emitido mediante oscilaciones regulares provocadas por el diafragma, la boca, la lengua o el movimiento parcial de algunos dedos, siguiendo la tradición del *flattement* del Barroco francés). El vibrato simula efectos dinámicos y es especialmente útil en notas largas y en *crescendos*. Los métodos que tratan de enseñarlo lo hacen mediante el control progresivo de las oscilaciones, empezando por ondulaciones lentas y aumentando la velocidad progresivamente. Para ello es esencial saber tocar, antes, con sonido liso, sin vibrato (Ely, 1993, 154).
  
- Respecto a la *lectura de notas*, se han ideado algunas soluciones para facilitar la ejecución, reduciendo el número de conceptos a que prestar atención en los inicios del aprendizaje de FD. Una de estas propuestas didácticas es el llamado *Flautigrama rítmic*, ideado por Campos (1994a), que combina un esquema de agujeros tapados con el ritmo esquemático de la pieza. Otra técnica (tomada de Chevais y más tarde de Kodály) es el uso de *Fononimia* a una o más voces para indicar las notas que se deben tocar en FD; de este modo se sustituye durante un tiempo la lectura en pentagrama, facilitando la práctica con el instrumento. En el mismo sentido, Claverol (1973, 39) propone el uso de la llamada *Mano-pentagrama*, donde se señala la nota aprovechando la similitud de los dedos de la mano con la líneas del pentagrama.
  
- Respecto a la FD elegida para iniciarse en la escuela, ésta ha sido el modelo Soprano, aunque existan propuestas para trabajar a lo largo de la escolaridad con los restantes miembros de la familia, desde la FDSp hasta la FDB. Algunos métodos presentan propuestas para utilizar la FDC en *fa*, una vez que se conoce ya la FD en *do*. A pesar de que la tradición flautística enseñe indistintamente las dos digitaciones, algunos autores proponen curiosas soluciones poco ortodoxas para facilitar su uso, como, por ejemplo:

  - a) Escribir los sonidos reales en clave de do en 2ª línea, ignorando el efecto de la misma y tocando con la FDC como si se tratase de FDS. El efecto sonoro será el real, con la ayuda de una alteración cambiada (Bernús, et al., 1995a, 70).

b) Escribir dobles notas, es decir, el sonido real, debajo, más pequeña y la nota figurada encima, como si se tratase de FDS (Albert, 1971, 3).

- Respecto al uso de soportes *audio*, en las últimas décadas han aparecido métodos con este tipo de propuestas, estimulando la audición crítica y enriqueciendo los acompañamientos mediante arreglos pre-grabados *minus one*, en forma de *play-backs* en CD o cassetes, en los que falta la melodía que debe sobreinterpretar el alumnado. Aunque no permitan cambios de tono ni de *tempo*, resultan muy motivadores para el alumnado por la riqueza de sus instrumentaciones.
- Respecto a la introducción en la escuela de las *tecnologías de la información y la comunicación*, se han propuesto algunos programas tutoriales para aprender a tocar la FD, mediante un sistema progresivo de lecciones tutorizadas por ordenador. Una experiencia bastante común es la de utilizar un programa secuenciador con que elaborar acompañamientos para una ejecución en *play-back* con FD; la ventaja respecto al CD es que permite modificar el *tempo*, la afinación, el tono, los timbres instrumentales, etc. (Domeque, 1994, 18). También con *internet* han aparecido sistemas *on-line* para aprender a tocar el instrumento. De momento no pasan de ser experiencias originales y de algún modo, complementarias, que difícilmente pueden competir con la interacción conseguida en el aula con el alumnado, pero que demuestran el interés por incluir esta actividad en un entorno tecnológico del futuro. El tiempo nos dirá si se trata de buenas ideas o simplemente de un nuevo “retablo de las maravillas”.

Entre los hechos más sobresalientes del s. XX que han favorecido la implantación de la música y la FD en el contexto escolar podemos destacar:

- La declaración *derecho a participar en actividades artísticas y culturales*, dentro de los Derechos de los Niños –promulgado por la ONU, con el nº 31, donde podría incluirse la FD (ONU, 1999, 6).

- La implantación de la Educación Musical en las Escuelas promovida por la UNESCO en su Conferencia Internacional de Bruselas en 1953, donde se propuso la creación del ISME (*International Society for Music Education*), organismo encargado de controlar y potenciar a escala mundial la formación profesional de músicos y la enseñanza musical en las escuelas con el objetivo de colaborar en un mejor desarrollo del ser humano. En los objetivos 7º y 8º de dicha organización encontramos el “*dar oportunidades a los aprendices para participar activamente en la música como oyentes, intérpretes e improvisadores, independientemente de su nivel o habilidad específicas. La FD puede constituir un ejemplo eficaz para ello*” (ISME, 1998). Años más tarde, la UNESCO en su 2ª Conferencia Internacional sobre Pedagogía Musical, en Copenhage, en 1958, estableció que “*La música en las escuelas debía estar en manos de los propios maestros/as de grado con conocimientos suficientes en materia musical*” (González, 1963, 14).
- La aparición, a lo largo del s. XX, de propuestas de inclusión de instrumentos sencillos en la escuela primaria con el fin de motivar e iniciar a los niños en la música. En Catalunya, Aureli Capmany defendía ya en 1916 las ventajas de aprender solfeo usando el *flabiol* para acompañarse (S.E.I.T., 1992b, 6). El *Tonete* fue también objeto de estudio en Argentina para la iniciación musical con una técnica más sencilla que la FD –de menor tamaño que ésta, no octava fácilmente, y sólo tiene agujeros en su parte frontal– (Bareilles, 1974, 29).
- El uso de la FD por parte de los principales autores de los llamados *métodos* de educación musical. Veamos algunos ejemplos:

  - \**Emile Jaques-Dalcroze*: A pesar que el fundador del método no utilizase la FD, sus continuadores en Ginebra sí han introducido el instrumento en su formación.
  - \**Karl Orff*: Junto a Gunild Keetman, utilizó la FD en el *Schulwerk* (1950) debido a la facilidad de sus inicios y a la pureza de su sonido. Proponía que el profesorado de música dominara suficientemente el instrumento para improvisar en él durante las sesiones de movimiento.
  - \**Zoltan Kodaly*: Introdujo la FD en las escuelas primarias de Hungría, como complemento al canto coral. También propuso su utilización por parte del profesor en ejemplos melódicos, dictados, ejercicios rítmicos, audiciones, etc. En la formación del profesorado del método Kodály incluye el estudio de este instrumento.

\**Maurice Martenot*: Contempló el estudio de instrumentos, entre ellos la FD, de forma paralela y coordinada con el aprendizaje del lenguaje musical.

\**Edgar Willems*: Propuso el uso escolar de la FD debido a su bajo precio y al desarrollo de las habilidades necesarias para poder interpretar melodías y piezas en conjunto, tanto de piezas antiguas como modernas. Además, permite continuar en casa el trabajo realizado en la escuela.

\**Shinichi Suzuki*: Propuso un método basado en la educación musical a edades muy tempranas, poniendo mucho énfasis en el trabajo de memorización, en el tocar de oído, en la imitación, en la participación familiar, así como en la organización en clases colectivas de diferentes edades y en la audición de otros alumnos/as o intérpretes. Sus propuestas pretenden estimular el talento musical temprano en los niños mediante el aprendizaje instrumental.

- Con la *teoría de las inteligencias múltiples*, Howard Gardner y su Proyecto *Zero/Arts Propel* han defendido la existencia de una inteligencia musical diferenciada de las demás, y han sugerido que la práctica musical y su enseñanza proporcionan formas de pensamiento puramente “musicales”, no sólo a través del lenguaje o la lógica. Para ello, se requiere una sólida formación musical por parte de los profesores especialistas (Gardner, 1998, 154).
- La llamada *Pedagogía Estética* otorga un énfasis especial a las actividades musicales, no como un fin en sí mismas, sino como parte esencial de la educación del individuo y de la sociedad (Cervera, 1998, 106). En este sentido cabe considerar los instrumentos musicales como *instrumentos*, es decir, medios en sí mismos y no fines de la educación. Desde esta perspectiva, el aprendizaje realizado a través del arte debe ayudarnos a percibir la realidad en otra clave; así, la experiencia artística se constituirá como preludeo de una experiencia estética (Collelledmont, 1999, 123). Según Feliciano Castillo (1993, 46), fundador de “Crei-Sants”, podemos distinguir tres formas de relación entre arte y educación: la educación organizada a través de las técnicas artísticas, la educación para la captación del arte y la educación para la construcción del arte; en el estudio de la FD estarían presentes estos tres aspectos. Otro interesante ejemplo de experiencias estético-musicales es el programa *Muse*, creado por Y. Menuhin, donde se presenta el arte en un entorno escolar, multicultural, de respeto,

expresión, experimentación y creación musicales, donde la música pretende mejorar la calidad de vida de sus ejecutantes (Cánovas y Espinosa, 2000, 86).

- El uso de métodos *inductivos* en educación (más próximos a la idea de *ex ducere* –sacar, extraer– que a la de *educare* –guiar, conducir–). Dichos métodos permiten llegar a los conceptos mediante experiencias, y en el caso del aprendizaje de FD, se combinarían con los *deductivos*. Este uso ha sido especialmente notable en la llamada *Escuela Activa*, con autores de la talla de Piaget, Decroly, Montessori o Freinet (Solá, P.; et al., 1988), que propone el uso de la actividad como motor básico de adquisición del conocimiento. En el caso de la educación musical, esto ha significado que los escolares disfruten de una eficaz y completa práctica musical, donde podríamos incluir la FD.

La *implantación* de la FD en los contextos educativos a lo largo del s. XX ha sido paulatina. Destacan, según Robert (1998, 101), algunos hechos clave significativos que enunciamos a continuación:

- 1898: Christopher Welch dictó la primera conferencia sobre FD: “*Literature relating to the Recorder*”.
- 1901: Joseph Cox dio una conferencia sobre las famosas FD de Chester, con las que se interpretó música por primera vez después de más de un siglo de silencio.
- 1903: Arnold Dometsch estudió la técnica de una antigua FDC a partir de un tratado del s. XVIII. Inició así el estudio histórico del instrumento.
- 1911: Se publicaron en Inglaterra *Six lectures on the Recorder and other Flutes in relation to Literature*, que incluían los estudios de Welch.
- 1918: Arnold Dolmetsch fabricó su primera FD copiando un modelo barroco.
- 1925: Primer festival en Haslemere dedicado a la FD, organizado por A. Dolmetsch. Inclusión de la FD en la “Semana de Música para la Educación” en la Universidad de Iena (Turingia), a cargo del Dr. Werner Danckert.
- 1926: A. Dolmetsch completó la construcción de un cuarteto de FD que pudo escucharse por primera vez en el festival de Haslemere de ese año.

- 1926: Peter Harlan inventó la llamada *digitación alemana*, modificando el taladro interior de la FD e iniciando un largo debate para el futuro del instrumento.
- 1935: Edgar Hunt introdujo la FD en las escuelas inglesas, a la vez que en el *Trinity College of Music* de Londres. En Inglaterra se fundó la *Society of Recorder Players*.
- 1936: Jean Henry introdujo la FD en las escuelas y colegios de Sartrouville (Francia).
- 1937: Comenzaron en Londres los cursos de FD para el profesorado de Bradford, a cargo de Edgar Hunt y Freda Dinn.
- 1945: Las escuelas de Zurich introdujeron la FD dentro del horario escolar.
- 1948: Se inició el Curso de Verano de Roehampton, que anualmente se ocupó de formar a maestros en el uso de la FD en la escuela. Se fundó la *Recorder in Education Summer School*, organizada por la *Society of Recorder Players*.
- 1957: Se presentó la FD por primera vez en una Escuela Normal de Maestros, en Bourget (Francia), con gran éxito. Se emprendió entonces su difusión por todo el país.
- En la 2ª mitad del s. XX, la FD se introdujo, en mayor o menor grado, en las escuelas de Reino Unido, Alemania, Suiza, Francia, España, Noruega, Suecia, Portugal, Israel, Suráfrica, Sudán, Nigeria, Canadá, Australia, Holanda, Bélgica, Hungría, China, etc.
- 1962: La FD se introdujo por primera vez en un conservatorio, el de Estrasburgo.
- 1966: Se formó el núcleo principal de la llamada “Escuela Holandesa”, en la 1ª Semana Internacional de FD, en *Lage Vuursche*.
- 1983: Primer *Salon International* de la FD, en París (23-24 de abril).

En Catalunya podemos destacar la labor pionera de Romà Escalas, el curso de iniciación a la FD para maestros y maestras dictado en Manresa en 1974, la presencia de la FD en escuelas de música como *l'Arc* (con Ma. Dolors Bonal), *FlockMickPuck* (con Carme Tres), o las *Joventuts Percussionistes de Catalunya* (de Àngel Colomer), la labor difusora de las publicaciones *Artison*, la creación la asociación de flautistas *Bloc*, y el soporte material



mediante instrumentos y publicaciones extranjeras a través de la tienda *Audenis* de Barcelona. Todos estos esfuerzos se encaminaron en las décadas de 1970 y 1980 a pretender acortar distancias con Europa, en un intento de normalizar la sociedad educativa musical catalana.

La duplicidad de roles de la FD, como instrumento de concierto y como instrumento educativo, ha propiciado, en ocasiones, un estado de opinión algo dividido entre los profesionales del sector. A continuación, y como muestra de este amplio debate en los ambientes educativo-musicales, exponemos los argumentos más empleados *a favor* y *en contra* del uso de la FD como instrumento escolar.

## ARGUMENTOS A FAVOR

- Es el instrumento más tocado en nuestro país, y en ocasiones, el único que los niños y niñas tienen la posibilidad de aprender durante su educación (Girbau, 1992, 28).
- Sus comienzos son agradecidos y es posible en poco tiempo tocar con ella melodías fáciles que estimulen al estudio de la música (Arnaus y Crivillé, 1974, 3).
- Su uso es muy estimulante y gratificador (Generalitat de Catalunya, 1994, 58).
- Es uno de los instrumentos melódicos más baratos (Willems, 1987, 10).
- No todos los niños y niñas tienen las mismas aptitudes y gozan del mismo modo con el canto. Para Jos Wuytack (1970, 8), existe el llamado “tipo vocal” (que goza con el canto y suele tener una bella voz) y el “tipo instrumental”, menos dotado vocalmente y que prefiere un material que pueda manipular realmente.
- Los estudiantes de Primaria prefieren, según los estudios de Bowles (1999, 149), la actividad instrumental antes que el canto, la audición o las actividades de movimiento. Los estudios de Jaime Estévez (2000, 99), en Madrid, también corroboran el éxito de la actividad instrumental (60% me gusta, 23% me gusta muchísimo).
- La práctica de FD sirve de ayuda y de complemento para el aprendizaje musical, y colabora en la educación del oído musical (Cateura, 1988, 1). En particular, es notorio constatar cómo los músicos iniciados en la FD tienden a formar su oído absoluto con las notas SI y LA, que suelen ser las primeras que se ejecutan con el instrumento (Hemsey de Gaínza, 1964, 138). Las exigencias de afinación permanente de los instrumentos de cuerda y viento proporcionan a sus instrumentistas una sensibilidad auditiva más refinada que la de quienes se han apoyado exclusivamente en la seguridad del instrumento de teclado (Fuentes y Cervera, 1989, 208). El 99% de las personas que leen música con fluidez, probablemente lo hayan conseguido mediante la práctica de un instrumento o cantando en un coro (Carlton, 1987, 37).
- Puede ser eficaz sustituto de la voz, en el caso de profesorado que no esté muy seguro de la entonación en sus ejemplos vocales (Carlton, 1987, 27; y Riera, 1994c, 50), y también en el caso de niños o adultos que no sean capaces de entonar (Redman, 1998).
- Los problemas técnicos han de poder ser resueltos en clases colectivas, por lo que su técnica inicial debe ser sencilla (Cateura, 1992, 475). A pesar de ello, es aconsejable no trabajar con grupos de alumnos/as muy numerosos, por lo que se propone la posibilidad

de trabajar por talleres, grupos flexibles, extraescolares, etc. (Malagarriga y Busqué, 1987, 14).

- El instrumento es propiedad de cada alumno, por lo que la escuela no ha de realizar ningún reembolso especial (*Programas renovados*, 1983, 181).
- Forma parte del instrumental diseñado y organizado con fines didáctico-musicales (Frega, 1997, 10).
- Es útil en actividades de creación e improvisación musicales, al ser más fácil que con la voz cantada (Moreno, 1988, 136).
- Posibilita un trabajo musical conjunto a voces, dado que forma parte de una familia de instrumentos, y, a la vez exige un trabajo individualizado. Además, posibilita la integración en el grupo a niños con distintos niveles de aprendizaje (Alvin, 1988, 28).
- Permite ser acompañado por otros instrumentos musicales: piano, guitarra, percusiones, voz, etc., y suele llevar la voz principal, junto al canto (Oliveras, et al., 1999, 4).
- En Musicoterapia es usada por parte del profesorado, en algunos casos con discapacidades visuales o motrices (Docourneau, 1988, 100). También está especialmente indicada para aquéllos que presentan el paladar hundido, para evitar una excesiva nasalización de su voz y acostumbrarse a expulsar el aire por la boca (Thayer Gaston, et al., 1989, 130). También es adecuada para que la escuche el alumnado con parálisis cerebral por su sonido tan suave (Alvin, 1988, 28). Desde la visión del musicoterapeuta, cuanto más cercano y en contacto con el cuerpo del individuo, más profunda es la expresión; según Benenzón, las FD, al necesitar ser introducidas en la boca, se convierten en una extensión de los tubos corporales (Benenzón, Hemsy y Wagner, 1997, 67). Algunos especialistas, como Aznar (2000, 275), la encuentran adecuada para pacientes psicóticos porque permite una delimitación muy clara de su actuación.
- Además de ser un instrumento completo, también puede ser considerado como un instrumento propedéutico, es decir, preparatorio para elegir otro más adelante (especialmente entre los de viento-madera, con los que tiene muchas similitudes), y con él sentar las bases de la enseñanza musical general (Sadie, 1980, 214). Su digitación coincide en gran parte con la de la F travesera, el saxo, el clarinete, el fagot, el oboe, el controlador F MIDI, el flageolet, el tonete, etc. Esta idea se ha venido transmitiendo durante siglos, como consta ya en el tratado de Bismantova, de 1677, donde se indicaba

que antes de tocar el *cornetto* el músico debía practicar las articulaciones en la FD evitando la dificultad añadida de la embocadura. Rudolf Schoch (1964, 140) observó que en Suiza el 50% de los niños que empezaban a estudiar FD cambiaban después a otro instrumento, en el que hacían rápidos progresos.

- Su enseñanza colectiva posibilita reducir los honorarios y de este modo facilita que las clases sociales modestas puedan brindar a sus hijos una enseñanza musical (Schoch, 1964, 120).
- Según la investigación realizada por M. A. Moreno (1979, 25) con alumnos/as de entre 7 y 13 años, la FD resultó ser el tercer instrumento escolar en preferencia, después del tambor y el pandero.
- Gracias a la enseñanza escolar de la FD, ha aumentado el número de estudiantes de FD en los Conservatorios (Müller, 1995, 11).
- No hay que olvidar que la FD en el contexto escolar es un instrumento para sensibilizar al niño a la música, no un fin en sí mismo; por lo tanto, el nivel real de aprendizaje debe distar mucho de los niveles alcanzados en estudios reglados de música (Elizalde, 1980, 7).
- En países como Alemania, donde existe una cierta tradición de la llamada *Hausmusik* o música doméstica, la FD puede colaborar en que todos los miembros de una familia participen en las actividades musicales que se realicen en su seno: “la familia que toca unida, permanece unida” (Green, 1998).
- Además del interés que la FD despierta al alumnado, reafirma la lectura musical y proporciona agilidad digital a los intérpretes, tanto de forma individualizada como en la práctica en conjunto (Arnaus y Antonés, 1980, 58).
- Posibilita un trabajo melódico en multitud de estilos musicales, desde la música popular, la música antigua, hasta el *pop* y el *rock*. Encontramos propuestas editadas en todos estos estilos, sean versiones originales o adaptaciones, tanto en *solo* como en conjunto, lo que permite una proximación *amateur* a repertorios asequibles (Román, 1999, 50).
- Posibilita la colaboración en otras actividades musicales, como el acompañamiento de danzas, tocada por el profesor/a o un grupo de alumnos/as.

- Sus posibilidades expresivas son numerosas, pues abarca aspectos rítmicos, melódicos, tímbricos, dinámicos, etc. Es un instrumento afinado y cromático que puede tocar en cualquier tonalidad, aunque algunos tonos resulten difíciles de ejecutar.
- Es fácil de transportar, por lo que puede llevarse a casa, a la escuela, de vacaciones, etc. según las necesidades del escolar.
- Ilustra la comprensión de las leyes acústicas de los *aerófonos*, respecto a la longitud y apertura final de los tubos, la presión del soplo, la temperatura del aire.

## ARGUMENTOS EN CONTRA

- El hecho de que en ocasiones se toque sin una buena formación musical por parte del profesorado hace que pueda parecer un instrumento informal, con pocas posibilidades (Sela, 1997, 3).
- Parece un instrumento que solamente prepare para tocar otro de mayor entidad. Por eso muchas veces los rudimentos enseñados son tan malos que conviene volver a empezar con aquellos alumnos/as que deciden profundizar en su estudio (Hauwe, 1986, 9).
- En las actividades de rítmica corporal o danza resulta difícil a los profesores dar consejos u órdenes si tocan la FD (Abbadie y Madre, 1974, 16).
- La FD presenta dificultades para emitir las notas graves debido a que con el mismo soplo fácilmente octava. Puede ser un inconveniente en grupos muy numerosos y poco cuidadosos (Bareilles, 1974, 29).
- La práctica colectiva del instrumento puede provocar una pérdida en la formación musical, según Malagarriga y Valls (1994, 14), ya que el aprendizaje instrumental supera las posibilidades de la escuela al pedir una atención personalizada imposible de abordar.
- A pesar de ser el instrumento más aprendido y que está presente en gran cantidad de familias durante los últimos 20 años en toda Europa, no ha llegado a integrarse en la cultura de ninguna comunidad; se ve más como una herramienta educativa que como un referente cultural (Buckton, 1998, 11).
- En los dictados melódicos, cuando los niños ya conocen las digitaciones, su uso por parte del profesor puede ser problemático, ya que puede facilitar el conocimiento de las notas a través de la visión de los movimientos de los dedos (Escudero, 1981, 16).
- Algunos modelos económicos de FD dificultan la afinación en grupo, ya que ésta depende de la presión de soplo, de la digitación barroca o alemana, de los distintos modelos y marcas utilizados, etc. (Peñalver, 1996a, 9). Esta desafinación redundará en una mala educación del oído interno de los ejecutantes (Sanuy, 1994, 86).
- La venta masiva en jugueterías, quioscos, supermercados o librerías ha favorecido su uso pero a la vez ha creado una imagen de material infantil, más que de un instrumento. Es necesario que no la vean como un instrumento-juguete (Riera, 1994a, 27).

- Muchos consideran estridente y desagradable el sonido de las FD más agudas (Thorn, 1998).
- Impide el estudio en la escuela de instrumentos folklóricos propios de algunos lugares, como la Quena, con la consiguiente pérdida de valores tradicionales (Vivanco, 1979, 9).
- Sus características dinámicas también han sido una limitación en la ejecución de algunos repertorios que demandan grandes contrastes.
- A pesar de la relativa normalización del instrumento, su presencia en los circuitos de conciertos es aún muy escasa, de forma que no se contempla como un instrumento “serio”.
- Los líderes de los grupos suelen preferir instrumentos de mayor potencia sonora, mayor tamaño, mayor simplicidad al tocar, y rítmicos. Por ello, la FD no acostumbra a ser un instrumento elegido por ellos (Benenzón, 1981, 72).
- La FD es un instrumento demasiado difícil para niños con determinadas necesidades educativas especiales, que pueden encontrar demasiado frustrante su aprendizaje (Benenzón, 1981, 86).

En resumen, los tratados de FD del s. XX manifiestan dos tendencias: como instrumento virtuoso o como instrumento de iniciación a la música. En el primer caso, incluyen los estilos compositivos más relevantes del s. XX, así como sus recursos expresivos. En el segundo caso, la mayoría de ellos presentan algunos aspectos comunes: breve introducción a la técnica elemental con la colocación de los dedos y manos y tablas de digitaciones (en letras, números o gráficos de FD con los agujeros tapados en negro); orden progresivo de sonidos, empezando por la mano izquierda y agregando posteriormente los sonidos graves, las alteraciones y los agudos; en ocasiones facilitan la *lectura de notas*, mediante algunas soluciones para reducir el número de conceptos a que prestar atención en los inicios del aprendizaje (como el *Flautigrama rítmic*, la *Fononimia* o la *Mano-pentagrama*); repertorio que combina ejercicios rítmico-melódicos con melodías populares (especialmente en los publicados entre 1975 y 1990) o de autor (hasta 1975 con énfasis en la música antigua, después de 1990 en la música moderna); repertorio (original o adaptado) tanto para una como para varias FD, cánones y piezas con acompañamiento de percusión, voz, piano o guitarra; indican un tipo básico de articulación (ataque simple); y aconsejan un sonido liso sin vibrato. En la década de 1990 algunos métodos publicados se complementan con soportes audiovisuales (*playbacks* y *software*). Hasta 1980 la digitación elegida solía ser la alemana y, posteriormente ha sido la barroca. En caso de introducir FD en *fa*, a veces se proponen pequeños “trucos” para facilitar su ejecución (dobles notas transportadas, o el uso de la clave de do en 2ª línea, cambiando una alteración de la armadura).

Entre los factores que propiciaron la aparición de la FD en la educación musical escolar durante el s. XX destacan: la inclusión de la experiencia artística en la educación del individuo (propuesta por la ONU en los Derechos del Niño); las recomendaciones de la UNESCO a través del ISME sobre el uso de la FD, participando activamente en la música como oyentes, intérpretes e improvisadores; el uso de la FD por algunos autores de “métodos” de educación musical, como Dalcroze, Orff y Kodály; el éxito logrado por las experiencias pioneras en escuelas inglesas, francesas y suizas desde 1935; y algunos antecedentes del uso de instrumentos en la educación, como el tonete o el *flabiol*.

Entre los argumentos a favor del uso de la FD en la escuela destacan: la rapidez en su aprendizaje técnico (en su fase inicial); su bajo precio; su eficacia en la práctica de la lectura



musical con fluidez; sus posibilidades como sustituto de la voz en la edad de la muda; sus posibilidades polifónicas en el trabajo colectivo; sus posibilidades para integrar alumnos con distintos niveles de conocimientos; su función propedéutica; el aprendizaje del control del aire y la coordinación buco-manual; la motivación que produce a los niños; su amplio repertorio (original y adaptado) con muchas publicaciones; y su carácter de objeto transportable, que permite su adaptación a distintas circunstancias del escolar.

Entre los argumentos en contra del uso escolar de la FD destacan: sus limitaciones dinámicas; su poca presencia en el mundo concertístico; las dificultades en ejecutar las notas graves; la mala calidad sonora de algunos modelos; sus dificultades para acompañar sesiones de danza o de rítmica; el mal ejemplo que dan algunos maestros al tocarla debido a su escasa formación; su nula tradición como instrumento folklórico; y su carácter de instrumento propedéutico.

#### 2.2.4. LOS ESTUDIANTES DE FLAUTA DULCE

Con la implantación de la FD en la educación escolar, deberemos considerar las características psico-socio-biológicas de los y las estudiantes para introducir con éxito el aprendizaje de este instrumento y obtener el máximo resultado. Para ello contaremos con las aportaciones de otras ciencias, como la Pedagogía Musical, la Medicina y la Psicología, que nos permitirán una mejor comprensión de dicha actividad.

Si pretendemos elaborar un perfil del estudiante modelo de FD, con el fin de optimizar al máximo sus resultados en la escuela, deberemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- *EDAD*: Aunque autores como Suzuki consideren que el aprendizaje instrumental debe comenzar en los primeros años de vida, la mayoría de las propuestas didácticas sitúan el inicio del aprendizaje escolar de la FD Soprano entre los 6 y 9 años. Las razones más frecuentemente aducidas respecto la edad del alumnado son el tamaño de las manos y sus conocimientos de lectura musical, pero debemos añadir algunas consideraciones al respecto:
  - a. *MORFOLOGÍA DE LA MANO*: El tamaño, forma y longitud de los dedos pueden condicionar de forma notable la ejecución con el instrumento; de hecho, es uno de los argumentos en contra de iniciar el estudio de la FDS a los 6 años, debido a las dificultades para tapar los agujeros más alejados. No se conocen medidas estandarizadas sobre la evolución morfológica de la mano infantil, por lo que no podemos aportar datos cuantitativos que reafirmen esta idea.
  - b. *DESARROLLO PSICOMOTRIZ*: Para tocar la FDS es necesario haber alcanzado una buena lateralidad, velocidad de dedos, movimientos paralelos y contrarios con ambas manos, coordinación de los movimientos de los dedos con los de la lengua, memoria muscular, agilidad, interiorización y reflexión de los movimientos, resistencia, etc. Estas habilidades de motricidad “fina”, se adquieren a lo largo de toda la Educación Primaria y, hacia el final de esta etapa (11-12 años), los escolares ya presentan un buen grado de madurez (Generalitat de Catalunya, 1994, 11).
  - c. *DESARROLLO NEUMOLÓGICO*: La FD exige mayor cantidad de aire que otros instrumentos como el fagot, el *traverso* o el oboe, aunque mucha menor presión de

soplo, por lo que hemos de procurar no llegar a la fatiga, y mucho menos, tratándose de niños. Las FD de menor tamaño exigen menos cantidad de aire, aunque mayor presión; por tanto, deberemos tener evitar que los niños pequeños toquen, por ejemplo la FDSp pensando que parece estar hecha a su medida. La presión necesaria en una FD varía según cada modelo y cada nota; por ejemplo, en la FDC puede oscilar desde los 100 New./m<sup>2</sup> hasta cerca de 500 New./m<sup>2</sup> en las notas más agudas (Rossing, 1990, 153). En cualquier caso, como antes de los 7 años no es posible obtener resultados significativos en los tests pulmonares, tendremos que ser prudentes si queremos trabajar con niños de edades inferiores (Platzker y Keens, 1985, 275). Como señalan Seikel, King y Drumright (1997, 128), el ritmo respiratorio de los niños es bastante distinto al de los adultos (al nacer, de 40 a 70 veces por minuto; 25 veces a los 5 años; 20 veces a los 15 años y 4 ó 5 veces en un adulto), por lo que tendremos que considerar la colocación de las respiraciones y el fraseo de las obras, adecuándolos al ritmo respiratorio según sus edades. En cuanto a la *Capacidad Vital* (la medida más citada en estudios de lenguaje, ya que supone la capacidad pulmonar hábil para hablar) podemos destacar un aumento significativo y constante a lo largo del crecimiento, llegando a ser hasta 3 ó 4 veces mayor en los adultos, hecho que podrá condicionar los ritmos de trabajo en la clase. Tómense como ejemplo los siguientes datos de Seikel, King y Drumright (1997, 133):

*“Promedio de progresión de volumen de la Capacidad Vital (en ml.) por edades y sexos:*

<i>EDAD</i>	<i>VARÓN</i>	<i>MUJER</i>
<i>6</i>	<i>1100</i>	<i>1100</i>
<i>10</i>	<i>1800</i>	<i>1800</i>
<i>11</i>	<i>2200</i>	<i>2000</i>
<i>12</i>	<i>3000</i>	<i>2200</i>
<i>14</i>	<i>3500</i>	<i>2700</i>
<i>18</i>	<i>4500</i>	<i>2900</i>
<i>20-adultos</i>	<i>4800</i>	<i>3200”</i> .

d. DESARROLLO NEUROLÓGICO: Los neurólogos han descubierto fases del desarrollo en que los niños aprenden determinadas habilidades (la motricidad, el lenguaje, la música, etc.) de forma especialmente rápida. A estas etapas sensibles se las ha llamado *ventanas neuronales* que, una vez pasada la edad óptima, permiten

menores posibilidades, como si se tratase de ventanas que se cerrasen. Según Ruíz (1998, 42), la mejor época para aprender un instrumento se sitúa entre los 3 y 10 años.

e. MORFOLOGÍA BUCO-DENTAL: La FDS no requiere una forma específica de labios, aunque los niños con problemas de dentición que necesitan ser corregidos con ortodoncia puedan presentar dificultades para cerrar la boca o introducir el instrumento cerca de los dientes, produciendo inevitables golpes y rozaduras a la FD con dichos aparatos (Lahme, 2000, 62).

f. DESARROLLO VOCAL: Es frecuente que las personas se identifiquen con sonidos de instrumentos que tengan algún parecido con su voz. Así, los niños suelen alegrarse con el sonido agudo de las FDS, mientras que los adultos preferimos las FD de sonoridad más grave, como la FDC o la FDT (Hemsey de Gaínza, 1964, 109). También la muda de voz en los varones puede ser motivo de atención; hacia los 11 ó 12 años empezará esta muda y el trabajo vocal se verá mermado; puede ser un buen momento para centrarse en el estudio de un instrumento, como la FD.

g. DESARROLLO COGNITIVO: Siguiendo las teorías de Piaget, podríamos incluir el aprendizaje de la FD en la etapa de las *operaciones concretas* (de 7 a 12 años), donde predominan las representaciones mentales/icónicas de las acciones (digitaciones, mapas, etc.). El alumnado de esa edad puede realizar operaciones mentales restringidas a experiencias concretas: aquéllo que ha sido tocado por el niño puede transformarse en imágenes que lo representen, junto con las normas para interpretarlas. Progresivamente se sustituye el aprendizaje psicomotor por el simbólico, en especial mediante el lenguaje musical (Mussen, Conger y Kagan, 1971, 505).

h. DESARROLLO MUSICAL: Los conocimientos musicales previos a la enseñanza de la FD provocarán un rendimiento y una motivación más o menos importantes en el alumnado. No hay normas fijas, aunque sin rudimentos de lectura y escritura musicales nos veremos obligados siempre a trabajar de memoria y de oído. A pesar de ello, la mayoría de autores proponen introducir la FD después de que se haya trabajado con la voz, con los sonidos corporales (palmas, pies, rodillas, pitos, etc.) y con los instrumentos de percusión escolar (rudimentaria, de sonido indeterminado y de sonido determinado). De este modo, aspectos como el fraseo, la coordinación de actividades grupales, el establecimiento de un repertorio y de categorías estéticas y funcionales serán mucho más eficaces (Sanuy, 1982, 64). Para Swanwick (1991, 75), la edad de

intervención vendrá condicionada por la metodología de trabajo que se pretenda; así pues, si proponemos técnicas especulativas e improvisatorias, deberemos esperar a los 9 años, una vez que el niño haya superado el modo de comprensión que dicho autor califica como *vernáculo*, en que los niños adquieren un sentido de identidad musical cultural propia. En el caso del alumnado de *Mestre en educació musical* de la UB, su edad media ha aumentado, de manera que 1 de cada 3 estudiantes es mayor de 24 años, en 3<sup>er</sup> curso de carrera (Forner, 1997, 171).

- *SEXO*: Según algunas tradiciones, la FD es un instrumento destinado a ser tocado por hombres (ver apartado 2.1.3). A pesar de ello, con la democratización de la enseñanza y el acceso de la mujer a la educación formal, se han provocado cambios fundamentales en algunas prácticas, entre ellas, la del aprendizaje de este instrumento en el marco escolar. Los estudios de la incidencia en los aprendizajes musicales según el sexo aportan datos relevantes a la hora de observar el distinto rendimiento del alumnado en este instrumento. Veamos algunos ejemplos:

1. DIFERENCIAS FÍSICAS: Aunque la FD interese a todos por igual, las chicas tienden a continuar más que los chicos, ya que ésta demanda poca energía para tocar, mientras que algunos chicos prefieren cambiar a otros instrumentos más potentes (Ben-Tovim y Boyd, 1985, 59). En cuanto a diferencias en la *Capacidad Vital* (volumen de aire útil para soplar o hablar), las investigaciones indican que entre los 6 y los 10 años de edad, ambos sexos coinciden, aunque se diferencian progresivamente a partir de los 11 años hasta la edad adulta, donde se alcanza la mayor distancia; como podemos apreciar en el siguiente cuadro:

*“Promedio de progresión de volumen de la Capacidad Vital (en ml.) por edades y sexos: EDAD                      VARÓN                      MUJER*

<i>6</i>	<i>1100</i>	<i>1100</i>
<i>10</i>	<i>1800</i>	<i>1800</i>
<i>11</i>	<i>2200</i>	<i>2000</i>
<i>12</i>	<i>3000</i>	<i>2200</i>
<i>14</i>	<i>3500</i>	<i>2700</i>
<i>18</i>	<i>4500</i>	<i>2900</i>
<i>20-adultos</i>	<i>4800</i>	<i>3200”</i>

(Seikel, King y Drumright, 1997, 129).

La capacidad vital puede calcularse mediante la siguiente fórmula expresada en años y en cm. de estatura:

HOMBRES: Capacidad vital (en ml.) =  $27.63 - (0.112 \times \text{edad}) \times \text{estatura}$

MUJERES: Capacidad vital (en ml.) =  $21.78 - (0.101 \times \text{edad}) \times \text{estatura}$

2. DIFERENCIAS COGNOSCITIVAS: En general, los niños de Educación Primaria suelen mostrar niveles más bajos de aprendizajes musicales verbalizantes que las niñas (Lacárcel, 1995, 82). Así, en la adquisición de lecto-escritura general y musical, las niñas están más avanzadas debido a una mayor maduración del hemisferio cerebral izquierdo, el encargado de estas operaciones, mientras que los niños dan mejores rendimientos en actividades de tipo global, como la improvisación y creación musicales (Sanjosé, 1998, 43). Las niñas consiguen mejores rendimientos en aprendizajes de tipo analítico, como la *lectura musical con instrumento*, una actividad básica en el aprendizaje de FD. Esta distinta maduración en la edad escolar dará como resultado una mayor capacidad de motricidad fina y de verbalización en las niñas, mientras que los niños resultarán mejores improvisadores (Despins, 1994, 53). En el caso de los estudiantes de *Mestre en Educació Musical*, el estudio realizado por Ángel Forner en 1997 en la UB indica que el porcentaje de chicos en dichos estudios alcanzó sólo el 19% (Forner, 1997, 171).

- *NIVEL COGNOSCITIVO*: Según un estudio realizado por Miguel Ángel Moreno a más de 500 escolares de distintas ciudades, las aptitudes demostradas por los estudiantes de FD eran tan generalizadas en la población escolar que podemos decir que se encontraban todas las puntuaciones en niveles de inteligencia general, razonamiento abstracto, intelectual y numérico (Moreno, 1983, 89).
- *PERSONALIDAD*: Siguiendo el mismo estudio anterior, se podría afirmar que los rasgos de personalidad que más encontramos en estudiantes de FD son: el equilibrio interpersonal, la adaptación a las exigencias sociales, la apreciación de los propios valores y la identificación con el ambiente familiar (Moreno, 1983, 89).

- *DISCAPACIDADES FÍSICAS:* Hoy en día existe un gran interés en la comunidad educativa por desarrollar al máximo las capacidades de todos los niños, y por intentar integrar al máximo aquéllos que presenten algún déficit físico. En el caso de la FD, un *handicap* que se presenta en ocasiones es la pérdida de una mano. A pesar de que su prevalencia sea muy baja en la población infantil, algunas fábricas de FD, como *Zen-On*, *Mollenhauer*, *Dolmetsch* o *Aulos* han ideado modelos adaptados para poder ser tocados con una sola mano, tanto en FDS como en FDC. Otra solución podría ser sustituir la FD por otro instrumento que sólo requiera una mano; en Catalunya, podría ser el *flabiol*, aunque este instrumento presente problemas de afinación, tono y tesitura para ser tocado juntamente con FDS. Respecto a enfermedades de tipo respiratorio, como el asma, algunos autores presentan experiencias en las que el uso de la FDS se propone como técnica para mejorar la respiración (Zilka, 1996, 7). En el caso de personas zurdas, a pesar que en el pasado existiese la posibilidad de elegir dónde colocar cada mano gracias al doble agujero del pie, hoy día se admite como costumbre que la mano izquierda sea la que se coloca arriba, más cerca de la boca; lo mismo ocurre con el resto de instrumentos de viento, y no resultan notorias las diferencias de rendimiento entre zurdos y diestros.

En resumen, el prototipo de estudiante de FD presenta las siguientes características: es mayor de 9 años (debido al desarrollo psicomotriz, la morfología de la mano, el aumento en un 70% de su capacidad vital aérea respecto a la edad de 6 años, su parecido con la voz aguda, y el establecimiento de la “etapa de operaciones concretas”); su sexo es indiferente (ya que a esa edad ambos sexos coinciden en capacidad aérea, y aunque en lectura musical las niñas estén más avanzadas, los niños son mejores improvisadores y creadores); su nivel cognoscitivo no representa ningún obstáculo para los aprendizajes en el ámbito escolar; su personalidad se caracteriza por un buen equilibrio interpersonal, una buena adaptación a las exigencias sociales, una fuerte identificación con el ambiente familiar y una buena apreciación de los propios valores. Incluso existen FD adaptadas para alumnos discapacitados que tienen una sola mano.

### 2.3. LA FLAUTA DULCE Y LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ESPAÑA DEL S. XX

La escolarización generalizada de la población española, especialmente en la 2ª mitad del s. XX, fue impulsada por el interés estatal de normalizar una enseñanza acorde a objetivos económicos y sociales, generando la necesidad de establecer un currículum oficial, básico y prescriptivo (Lleixá, 1998, 40). La tensión entre *currículum prescriptivo* y *no prescriptivo* ha sido perfectamente descrita en las aportaciones de C. Coll (1989, 8) a favor y en contra de la existencia de bases curriculares comunes en la enseñanza. A continuación presentamos los más relevantes:

#### A FAVOR

- Establece unos objetivos educativos similares, accesibles para todos el alumnado, con independencia de sus capacidades, sexo, origen étnico, lugar de residencia, etc.
- Asegura a todo el alumnado el acceso a un amplio abanico de contenidos, equilibrado, coherente, progresivo y continuo.
- Permite al alumnado cambiar de centro educativo sin sufrir desajustes innecesarios.

#### EN CONTRA

- No respeta el pluralismo cultural, puesto que traduce las preferencias y los valores del grupo social dominante.
- Dificulta prestar atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.
- Anula la autonomía y la iniciativa profesional de los docentes y de los centros educativos.

Para superar la tensión entre estas dos posturas, algunos autores, como Román y Díez (Lleixá, 1998, 42) hablan de *currículum abierto* y *currículum cerrado*, a fin de referirse al margen de flexibilidad en la aplicación del currículum base. Según dichos autores, el currículum abierto permite la aplicación flexible del currículum base a partir de la creatividad del profesor, adaptable al contexto, basada en la globalización y en los contenidos mínimos, y



donde el papel del profesor como mediador en los aprendizajes resulta el eje fundamental. La vigente LOGSE se basa en este modelo curricular.

A continuación se expondrá un breve repaso de la FD en la educación musical en España durante el último tercio del s. XX, contemplándose dos situaciones histórico-administrativas distintas:

- España y el “territorio MEC”: la hegemonía única del Ministerio de Educación y Ciencia en todo el territorio español hasta la llegada de las autonomías, y aún después, en el llamado *territorio MEC*, donde sigue ejerciendo su supremacía actuando como eje vertebrador de una cierta unidad educativa.
- La situación propia de Catalunya, derivada de las transferencias educativas desde el año 1980.

### 2.3.1. ESPAÑA Y EL TERRITORIO MEC

La Educación Musical en España ha sido objeto de muy distintas consideraciones dependiendo de las autoridades educativas del momento, aunque si algo la ha caracterizado, ha sido su escasa y en ocasiones nula presencia en la educación general. Hasta 1970, año en que se promulgó la Ley General de Educación, la música fue considerada como una materia complementaria de carácter “ornamental”, por lo que había ido quedando prácticamente circunscrita al canto escolar, y delegada al profesorado de grado de la entonces llamada *Educación Primaria*. Con la implantación de la EGB, impartida por profesores hasta los 14 años, la Música pasó a formar parte del área de Expresión Dinámica, aunque siguió necesitando de la buena voluntad del profesorado para ser impartida, pues no se contempló ni la asignación ni la formación de profesorado especialista para tal fin (Oriol, 1999, 52).

A continuación daremos un breve repaso de la presencia de la FD en los distintos niveles educativos:

- En la EGB
- En el BUP y la FP
- En los Conservatorios (plan 1966)
- En la LOGSE: Educación Primaria, Secundaria y Enseñanzas Artísticas
- En la universidad

Con ello esperamos que quede contemplada de la forma más exhaustiva posible la presencia de la FD en el sistema educativo durante este período.

### 2.3.1.1. LA FLAUTA DULCE EN LA EGB

La EGB (Educación General Básica) nació con la “Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa”, de 1970, y se desarrolló mediante las órdenes ministeriales de 2 de diciembre de 1970 (BOE de 8 de diciembre) para la Primera Etapa (de 1<sup>er</sup> a 5<sup>o</sup> cursos), de 16 de noviembre de 1970 (BOE de 25 de noviembre) y de 6 de agosto de 1971 para la Segunda Etapa (de 6<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> cursos). Como características fundamentales de la EGB podemos señalar la obligatoriedad, la gratuidad, la educación personalizada, la renovación didáctica y la evaluación continuada (Lleixá, 1998, 148). En un primer momento, la Música formó parte, junto con la Educación Física, de la llamada *Expresión Dinámica* en la 1<sup>a</sup> etapa de EGB, mientras que en la 2<sup>a</sup> etapa se incluyó dentro de la *Educación Artística*. Posteriormente se promulgó el Real Decreto 69/1981 (de 9 de enero) donde la FD pasó a estar ya presente en los programas oficiales “renovados” de la EGB, ya que la adquisición de conocimientos (solfeo) por medio de la práctica instrumental permitiría hacer más vivo y atractivo este trabajo. En dichos programas de 1981, una de las novedades fue la asignación del tiempo destinado a Educación Artística (Música, Plástica y Dramatización) que fue de 5 horas semanales para el Primer Ciclo (1<sup>er</sup> y 2<sup>o</sup> cursos), 2 horas para el Segundo Ciclo (3<sup>er</sup>, 4<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup> cursos) y 2 horas para el Tercer Ciclo (6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup> cursos). El aprovechamiento y aplicación de dicha materia dependieron totalmente del profesorado y de su capacitación personal; así, en muchos casos, la FD no llegó a las aulas debido a la escasa habilidad del profesorado en la materia. La Ley General de Educación no contemplaba la presencia de profesores especialistas de música, sino que para la 1<sup>a</sup> etapa de EGB se adscribía un solo profesor a cada grupo de alumnos/as, que se encargaba de todas las áreas del programa. En la 2<sup>a</sup> etapa, a título indicativo, la Ley asignaba un profesor especial para Educación Artística, aunque en la realidad la dotación de profesorado especialista nunca se llevó a cabo, sino que sólo se contó con la buena voluntad y formación de los mismos profesores de la etapa.

La programación propuesta para dicha enseñanza estaba centrada en “objetivos operativos”, “bloques temáticos” y “temas de trabajo”, estructura propia de un programa que otorgaba un carácter tecnológico y específico al currículum (Lleixá, 1998, 154). A continuación se exponen los *contenidos* referidos a FD, propuestos para 2<sup>a</sup> etapa de EGB:

“-Bloque 1. Expresión y comunicación a través de la música.

(...)

1.2. Lograr soltura en el manejo de instrumentos elementales.

**Flauta dulce soprano:** realizar ejercicios en forma de eco, ostinato, pregunta-respuesta, improvisación libre (individual), improvisación sugerida (en forma de ostinato con esquemas rítmicos propuestos, ámbito reducido y propuesto previamente, intervalos conjuntos).

-Bloque 2. La música tradicional y colectiva.

(...)

2.7. Practicar y utilizar el repertorio de música folklórica, iniciado en Ciclo Medio, para llegar a conocimientos musicales propios de Ciclo Superior.

Trasladar a algún instrumento (**flauta**, xilófono...) canciones aprendidas en Ciclo Medio.

-Bloque 3. Fuentes de sonido.

(...)

3.2. Distinguir los diversos tipos de instrumentos. Apremiar auditivamente las características de cada instrumento a solo: instrumentos elementales.

**Flauta de pico.**

-Bloque 4. Percepción de los elementos constitutivos de la música.

4.1. Lograr sentir los elementos constitutivos de la música.

A) Ritmo. Escribir varias fórmulas rítmicas en la pizarra. Ejecutar solamente una de ellas (voz, **flauta**, xilófono...) los alumnos tratarán de adivinar la fórmula rítmica correspondiente.

B) Melodía. Explorar en un instrumento las notas de una melodía, conociendo sólo el punto de partida.

C) Movimiento. Una pareja baila en el centro, el profesor improvisa con la **flauta dulce** y los demás con instrumentos corporales.

D) Forma. Interpretar vocal o instrumentalmente melodías y canciones para reconocer de manera activa las estructuras formales siguientes: eco, pregunta-respuesta, lied, rondó, canon, rondó.

4.2. Alcanzar una destreza para captar y reproducir un hecho musical: reproducir fórmulas melódicas captadas auditivamente con **flauta dulce**”.

(Programas renovados, 1983, 195).

A la vista de estas propuestas de programas, podemos apreciar que la FD debía estar presente en la educación musical en la EGB, tanto por el uso por parte del profesor (bloques 1.2., 3.2. y 4.1.) como por parte de los alumnos (bloques 1.2., 2.7. y 4.2.) aunque no se indicase el nivel de dificultad en los contenidos ni la metodología empleada en su aprendizaje.

En resumen, hasta la Ley General de Educación (1970) la música tenía sólo un carácter ornamental en la escuela (no se contemplaba la FD) y debía de ser impartida por los mismos maestros de grado. Con la llegada de la EGB, la FD estuvo presente en los programas

renovados de 1981 para Ciclo Superior (6º, 7º y 8º cursos), aunque su aplicación dependió de la capacitación del profesorado, pues no se contemplaba la dotación de especialistas en música. Los contenidos en FD se referían a: interpretación de canciones populares; reconocimiento auditivo del instrumento; imitación de melodías; creación, exploración e improvisación rítmico-melódica con FD, y uso de la FD por parte del profesor en ejercicios de lenguaje musical. En Catalunya, después de los traspasos de competencias en materia educativa (1980), sólo llegaron a publicarse los programas de ciclo inicial (1981) y ciclo medio (1983), donde la FD sólo se contemplaba como un instrumento que observar y manipular.

### 2.3.1.2. LA FLAUTA DULCE EN EL BUP Y LA FP

En el año 1975, se reformaron los planes de estudio que dieron paso a la sustitución del antiguo Bachillerato Superior (5º y 6º cursos) por el nuevo Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), que representaban la continuación de la EGB antes de la entrada en la Universidad, con 3 cursos (1º, 2º y 3º de BUP) además del COU (Curso de Orientación Universitaria). Por primera vez se incluyó la música como materia obligatoria en las enseñanzas medias: fue en primer curso de BUP, con el nombre de *Música y Actividades artístico-culturales* (BOE de 18 abril de 1975, p. 8059-8060). Las directrices del Ministerio de Educación y Ciencia presentaban esta asignatura como una aproximación del alumnado a la Historia de la Música y, a la vez, señalaban la posibilidad de estimular el contacto de la asignatura con el campo de la interpretación, partiendo de la FD, los instrumentos de placa o la guitarra (Garrigosa, 1988, 12). A pesar de estas recomendaciones, la mayoría de los libros de texto de BUP reflejaron la ausencia de cualquier práctica vocal o instrumental, aunque algunas propuestas más innovadoras como las de Domeque, Sagalés y Lagarriga (1988a, b, c y d) incluyesen contenidos de FD con el fin de aprovechar los aprendizajes de la EGB y poder ampliarlos. La asignatura se desarrollaba a lo largo de 1º curso, con 2 horas semanales; en el caso del BUP nocturno, ésta solía figurar en 3º curso con sólo una hora semanal.

En el BUP también existió la posibilidad de ofrecer al alumnado asignaturas de carácter “optativo” en los llamados EATP de 2º y 3º cursos, pero esto dependía completamente de la capacidad de horario del profesorado, de su formación, y del número de grupos, aulas, etc. En muchos casos, estos EATP de música proporcionaron un complemento de tipo práctico al alumnado que había cursado la asignatura obligatoria de 1º curso, de carácter más teórico; en sus contenidos solía figurar el canto coral, la FD, la danza, etc.

En la FP (Formación Profesional) de primer grado (2 cursos que continuaban la enseñanza de la EGB para aquellos alumnos/as sin pretensión de acceder a la universidad) no figuraba ninguna asignatura obligatoria que incluyese FD. Únicamente en la FP de 2º grado (3º, 4º y 5º cursos), en la especialidad de Puericultura, se ofrecía una asignatura dedicada a actividades musicales, donde se introducía la música con una orientación claramente

didáctica. No obstante, esta materia era impartida por profesores de otras áreas, quedando a su criterio y al azar su formación musical, que no fue requisito en ningún caso.

En resumen, el BUP consideró la Música como materia obligatoria impartida por profesorado titulado, con un contenido dedicado especialmente a la historia de la música. Se señalaba la posibilidad de estimular el campo de la interpretación musical mediante FD u otros instrumentos, aunque en la práctica no se incluyó la FD de forma obligatoria. En la FP de 1<sup>er</sup> grado no figuró ninguna asignatura de Música obligatoria, aunque en la especialidad de Puericultura (2<sup>o</sup> grado) apareciesen actividades musicales donde podían incluirse contenidos de FD, aunque su profesorado no fuese especialista.

### 2.3.1.3. LA FLAUTA DULCE EN LOS CONSERVATORIOS: EL PLAN 1966

El llamado “Plan 66” de Enseñanzas Musicales se estableció mediante el Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre (BOE de 24 octubre), modificado posteriormente por los Reales Decretos 1073/1987 de 28 de agosto (BOE de 5 septiembre), 1104/1990 de 7 de septiembre (BOE de 11 septiembre) y 940/1994 de 13 de mayo (BOE de 21 junio) (Guirado, 1995, 95). Con anterioridad, los estudios oficiales de música estaban regulados por el llamado Plan 42, según Decreto de 15 de junio de 1942 (BOE de 4 de julio), donde no figuraba la FD bajo ningún concepto.

El Plan de Estudios de 1966 dividía en tres grados (elemental, medio y superior) toda la enseñanza musical, y no contemplaba inicialmente la FD en su listado de especialidades instrumentales, aunque sí lo estuviese la flauta travesera. La inclusión posterior de la FD se debió a la influencia de Catalunya, desde donde se estaban difundiendo nuevos criterios en la interpretación de la música histórica y en las innovaciones en materia de didáctica musical escolar. Con las siguientes palabras del catedrático de FD, Romà Escalas (Casals, 1996, 7), se podrá comprender el valor otorgado a la especificidad del instrumento y a su importancia dentro del contexto de los conservatorios en el momento de su integración en el Plan 66:

*“En 1971 un grupo de alumnos se matriculó por error en el Conservatorio Superior de Barcelona, sin que existiera la asignatura. El director me pidió auxilio (...) Así fue el comienzo de las clases de flauta de pico, que en mayo de 1972 serían autorizadas oficialmente, sin carácter oficial por la Dirección General de Universidades del MEC (...) En 1975, gracias a una entrevista mantenida en el Ministerio con el Director General, se autorizó definitivamente la oficialización de la enseñanza de la Flauta de pico en los Conservatorios. Ya que, como afirmó el susodicho Director, en presencia de testigos: “¿Qué más da que la enseñanza sea de Flauta dulce o salada, si todo son flautas?”.*

A modo de ejemplo, nos permitimos citar algunos aspectos del programa de estudios del Plan 66 de FD del *Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona*; en concreto, aquellos que hacen referencia a los contenidos de improvisación y de conjunto instrumental (Escalas, 1991, 1):



- “-Curs Preparatori: FDS: -Danses amb Baix Continu: *Haendel: 12 stücke  
Spielbuch für Sopran  
Aus einem Spielbuch von 1740  
Alte Deutsche Tänze  
Leichte Spielstücke*
- Primer curs: *Danses amb B.C.: 31 pieces of 16-18 th centuries (FDS + B.C.)  
2 danses amb FS sola  
1 duet de cada apartat (antic/modern)  
2 danses amb B.C.*
- Segon curs: *1 variació per a FDC sobre un ground (The division flute)  
1 dueto o trio*
- Quart curs: *Madrigals i cançons ornamentades al Renaixement (D. Ortiz)*
- Cinquè curs: *1 sonata per a FDC ornamentada*
- Sisè curs: *L'improvització francesa. J. Hotteterre: l'Art de Préluder*
- Setè curs: *Recercades i variacions:*
- |                      |  |
|----------------------|--|
| <i>A. Virgiliano</i> | <i>Il Dolcimelo</i>                    |
| <i>D. Ortiz</i>      | <i>27 Recerques. Tratado de glosas</i> |
| <i>G. Bassano</i>    | <i>Ricercate, passaggi et cadentie</i> |
| <i>J. van Eyck</i>   | <i>Der Fluiten Lusthof</i>             |
| <i>S. Ganassi</i>    | <i>La Fontegara</i>                    |
| <i>G. Dalla Casa</i> | <i>Il vero modo di diminuir</i>        |
| <i>F. Rognoni</i>    | <i>Selva di varii passaggi”.</i>       |

Esta práctica instrumental con obras similares es muy parecida a la que encontramos en otro Conservatorio Superior de Barcelona, el del Liceo. En su programa se indica que en todos los cursos se utilizará FD barroca y que en preliminar y 1<sup>er</sup> cursos la FD empleada será la Soprano, mientras que a partir de 2º curso se iniciará también a los alumnos en la FD Contralto (Caso, 1991, 1).

Paralelamente a esta asignatura, se ofrecieron otras impartidas en el grado superior de FD con los títulos de *Pedagogía Especializada* y *Prácticas de Profesorado*, donde el alumnado debía atender a los aspectos didácticos del instrumento en los niveles elemental y medio de conservatorio. A modo de ejemplo, mostraremos el programa propuesto en el *Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona* (Escalas, 1989, 3), a nuestro entender, un ejemplo muy completo, especialmente en el terreno teórico:

*“-Història:*

*3.1. L’evolució de l’instrument:*

- a) Antecessors de la FD, instruments primitius i supervivències de la música folklòrica*
- b) La FD en l’època medieval*
- c) La flauta renaixentista*
- d) El disseny de l’instrument barroc*
- e) Models actuals i digitacions*

*-Tècnica:*

- 5.1. Posició del cos i l’instrument*
- 5.2. Exercicis de relaxament*
- 5.3. Tècnica de respiració*
- 5.4. L’atac senzill*
- 5.5. L’atac compost, doble i triple*
- 5.6. La digitació: velocitat, sincronització i pràctica*
- 5.7. L’articulació amb lligadures, principis històrics i tècnics*
- 5.8. Efectes especials per la música actual*
- 5.9. Dinàmica: digitacions i altres tècniques*

*-Metodologia:*

- (...)*
- d) Pràctica de les obres, mètodes globals i parcials*
- e) Hàbits i higiene en l’estudi”.*

En resumen, el plan 1966 para conservatorios no incluyó la FD en el listado inicial de instrumentos, sino que ésta se añadió en 1975 debido a un “error” administrativo del CSMMB. Su estudio, al igual que el resto de instrumentos de viento, constaba de 8 cursos en los que solía iniciarse con la FDS, y más tarde complementarse con la FDC.

#### 2.3.1.4. LA FLAUTA DULCE EN LA LOGSE: EDUCACIÓN PRIMARIA

En el año 1990, después de años de debates y experimentación se aprobó la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, que ordenaría todas las enseñanzas no-universitarias, incluyendo las Artísticas (BOE 4-10-1990). Dentro de la Enseñanza General se propuso la Educación Primaria, de carácter obligatorio desde los 6 a los 12 años, que vino a sustituir a los seis primeros cursos de la anterior EGB. En ella se contempla la Música dentro del área de Educación Artística, junto con la Plástica y la Dramatización (LOGSE, capítulo 2º, artículo 14), con el fin de desarrollar en los niños la capacidad de utilizar los diferentes medios de representación y expresión artísticas (artículo 13, apartado f). La música, en la Educación Primaria será impartida por Maestros con la especialización correspondiente (artículo 16) (MEC, 1990, 403). Mientras que la Educación Musical se contempla como una especialidad del título de Maestro, ésta, como asignatura en la Educación Primaria, no tiene entidad propia sino que aparece incluida dentro del Área Artística. Las razones curriculares que se dan para este tratamiento son, por una parte, que la educación en la etapa de Primaria ha de ser ampliamente globalizada, y por otra, que si las intenciones educativas de esta etapa se han desglosado en seis áreas no sería razonable asignar como áreas distintas la Música, la Plástica y la Dramatización. Si bien es cierto que las diferentes posibilidades artísticas se complementan y enriquecen mutuamente, no lo es menos que esta integración ofrece sus dificultades de índole práctica (Alcázar, 1995, 23).

En el *Diseño Curricular Base* de Educación Primaria, publicado en 1989, se reconocían nueve bloques de contenidos para la Educación Artística: el nº 5 correspondía a la *Expresión Instrumental*, y en él encontrábamos la FD. Posteriormente, en el Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre, estos nueve bloques se reconvirtieron en cinco, de manera que la Expresión Instrumental quedó dentro del nº 4: *Canto; expresión vocal e instrumental*. Las Propuestas de Secuencia en Primaria, publicadas por el MEC y elaboradas por Carmen López y Carmen Rubio (1992, 43), desarrollaron este cuarto bloque dedicado a la expresión vocal e instrumental. En ellas se incluía en el Segundo Ciclo, como Concepto, los “*instrumentos y la Flauta Dulce*”, y como Procedimientos, la “*interpretación e invención de piezas instrumentales*”. En el Tercer Ciclo aparecía de nuevo “*la FD*” como Concepto; los Procedimientos propuestos eran “*la improvisación vocal e instrumental de motivos, frases y*

*pequeñas formas rítmicas y melódicas, la realización e interpretación instrumental y la práctica de un repertorio vocal e instrumental*". Como actitudes se señalaban, en ambos ciclos, la *"exigencia en la calidad de la propia ejecución vocal e instrumental"*.

A continuación se presentan los programas del **Diseño Curricular Base** donde aparecen referencias implícitas y explícitas a la FD, antes de modificarse en la propuesta de 1991:

*"-Bloque 4. Expresión vocal y canto*

*Hechos, conceptos y principios*

*1. Emisión de la voz: Respiración*

*-Bloque 5. Expresión instrumental*

*Hechos, conceptos, principios*

*1. El cuerpo y los instrumentos. Otros instrumentos*

*2. Posibilidades sonoras de los instrumentos según su timbre, su ámbito y la forma de tocarlos*

*3. Familias de instrumentos: tipos y agrupaciones*

*4. Las piezas instrumentales: tipos y formas*

*5. Piezas del repertorio escolar*

*6. Elementos de la pieza instrumental:*

*Musicales: ritmo, melodía, armonía y forma*

*Expresivas: intensidad, tempo, timbre, articulación y fraseo*

*7. Los instrumentos como medio de acompañamiento de canciones y danzas*

*Procedimientos*

*(...)*

*3. Habilidades de coordinación para tocar e interpretar*

*4. Improvisación de motivos, frases y pequeñas formas, rítmicas y melódicas*

*5. Improvisación instrumental para acompañar un movimiento*

*6. Realización de instrumentaciones para textos, danzas y representaciones escénicas*

*(...)*

*9. Interpretación de piezas musicales sencillas*

*10. Utilización de un repertorio que estimule la variedad de agrupaciones e incorpore los distintos instrumentos disponibles*

*11. Utilización de instrumentos para acompañar el movimiento y la danza*

*Actitudes, valores, normas*

*(...)*

*2. Cuidado y responsabilización de los instrumentos de la clase, manejo con corrección y mantenimiento de los mismos*

3. *Actuación correcta en el grupo: atención a los compañeros y al director del grupo (esperar su turno, guardar silencio, escucharse a sí mismo y a los demás)*
4. *Interés ante nuevas propuestas del profesor y de los compañeros, aportación de ideas y soluciones*
5. *Sensibilidad en escuchar y conocer otros instrumentos musicales*
6. *Disfrute con la interpretación de obras musicales nuevas y repeticiones anteriores*
7. *Valoración del silencio como elemento imprescindible para la ejecución musical”.*

(MEC, 1989, 42).

El Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre (BOE de 13 de septiembre) estableció el currículo de la Educación Primaria, basado en el anteriormente publicado *Decreto de Enseñanzas Mínimas 1006/1991* (BOE de 26 de junio), que propuso como contenidos de Música en la Educación Primaria, los siguientes:

*”Primaria. Música. La práctica instrumental favorece el desarrollo integrado de capacidades muy variadas: cultiva simultáneamente destrezas motrices y capacidades auditivas. El desarrollo instrumental, además, contribuye al desarrollo de actitudes y habilidades de relación*

*-PRIMARIA. Objetivos generales*

*(...)*

6. *Explorar materiales e instrumentos diversos para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización con fines expresivos, comunicativos y lúdicos*

*-PRIMARIA. Contenidos*

*(...)*

4. *Canto, Expresión vocal e instrumental*

*Conceptos*

*(...)*

2. *Aspectos musicales y expresivos de la pieza instrumental*
3. *El cuerpo y los instrumentos*
4. *Los instrumentos como medio de acompañamiento de canciones y danzas*

*Procedimientos*

1. *Exploración y manipulación de las posibilidades sonoras y expresivas de los instrumentos*
2. *Interpretación de piezas instrumentales sencillas*
3. *Improvisación de motivos, frases y pequeñas formas rítmicas y melódicas*
4. *Coordinación para tocar e interpretar*

### *Actitudes*

1. *Disfrute con la producción y expresión instrumental*
2. *Valoración del trabajo en grupo: actuación desinhibida, integración, calidad de la interpretación, respeto a la persona que asuma la dirección y las normas de trabajo en grupo*
3. *Valoración del silencio como elemento imprescindible para la ejecución musical*

### *-PRIMARIA. Criterios de evaluación*

7. *Responder, en situaciones de improvisación, a fórmulas rítmicas y melódicas sencillas, utilizando algunos de los recursos expresivos musicales (... los instrumentos)”.*

(BOE 152 suplemento, 26-6-91, p. 10).

También es destacable, aunque con un carácter marcadamente tangencial, la posible presencia implícita de la FD en los llamados *Temas Transversales*:

- Con respecto a la *Educación del consumidor*, el alumnado podría aprender a discriminar los múltiples intereses que confluyen en el consumo habitual de música.
- En *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*, será preciso cuidar los aspectos discriminatorios, fomentando la participación de todos por igual.
- En *Educación Ambiental*, se podrían identificar problemas como el ruido, la contaminación sonora y los materiales usados en la construcción de instrumentos.
- En *Educación para la Salud*, deberíamos desarrollar una actitud crítica que lleve a rechazar el ruido molesto, contribuyendo a una mayor calidad de vida.
- En *Educación para la paz, moral y cívica*, se podrían fomentar actitudes de respeto, aceptación de los demás, solidaridad, cooperación, labor de equipo, y el disfrute conjunto de las actividades musicales (Lorenzo, 1999, 187).

Respecto a la selección del profesorado encargado de la Música en la Educación Primaria, el “Nuevo Temario de oposiciones al cuerpo de maestros, especialidad de música, a partir del curso 1993-94” plantea algunos temas del cuestionario específico de la parte A de la oposición, donde podría verse contemplada la FD, además del uso de la FD como instrumento elegido en muchos casos para las pruebas de lectura a vista con instrumento. A continuación destacamos los contenidos relacionados con el instrumento musical presentes en dicho temario:

- “(…)
2. *Armonización de canciones y de obras instrumentales*
  - (…)
  12. *Posibilidades del juego en las actividades que se relacionan con la educación (...) instrumental*
  13. *La relajación: técnicas necesarias para la creatividad musical (...) instrumental*
  14. *La improvisación como forma de expresión musical libre y espontánea*
  15. *Principios básicos de la dirección*
  16. *Participación e improvisación instrumental en la dramatización*
  17. *Respiración*
  18. *Los instrumentos musicales escolares. Familias de instrumentos. Agrupaciones instrumentales*
  19. *La práctica instrumental. Criterios de selección y sistematización del repertorio instrumental en Educación Primaria. Objetivos y contenidos de la actividad instrumental en el aula. Metodología y recursos didácticos en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de una pieza instrumental”.*

(MEC, 1993b, 109).

Podemos afirmar que el currículum de Música de la LOGSE, para la Educación Primaria, no explicita la FD como instrumento normativo, aunque sí lo haga de forma indirecta y muy notoria a través de los *Ejemplos de Propuestas* de su Diseño Curricular Base. Los contenidos presentados en los programas muestran una triple dimensión conceptual, procedimental y actitudinal que los diferencia respecto a los de la anterior EGB, permitiendo concretar más aspectos que podrían quedar al azar. También se explicita el sistema de evaluación. De todas formas el principal problema para poner en práctica dichos programas es esencialmente de tipo material y estructural: *el tiempo*, a todas luces insuficiente asignado a Música a lo largo de la Educación Primaria, pues en muchos casos viene a ser 1 hora semanal de media a lo largo de los 6 cursos, o como mucho, 2 horas semanales en el Primer Ciclo, si resulta posible.

En resumen, con la LOGSE (1990), se contemplan por primera vez los especialistas de música en la Educación Primaria. La Música se incluye dentro del área de Actividades Artísticas. En el bloque 4º de contenidos (clasificados ahora en conceptuales, procedimentales y actitudinales) para el territorio MEC, aparece el canto y la *expresión vocal e instrumental*. Aunque no se explicita de forma obligatoria el uso de la FD (no se exige su conocimiento a los aspirantes a maestros de música en Primaria), sí aparece en los ejemplos de propuestas y en multitud de libros de texto (tanto para uso del alumnado como del profesorado).

### 2.3.1.5. LA FLAUTA DULCE EN LA LOGSE: EDUCACIÓN SECUNDARIA

El diseño de la educación musical en la Educación Secundaria recogió, en buena parte, la herencia de lo que pretendía ser la música en la 2ª etapa de EGB (en caso de que se hubiese podido disponer de los medios adecuados) y, en menor grado, de lo que se había propuesto en el BUP. Los programas definitivos son muy completos y se articulan en los llamados *créditos obligatorios* y *créditos variables*, una posibilidad de adaptar –al menos, en teoría– el currículum a las realidades escolares concretas. La Educación Secundaria se divide en una Etapa Obligatoria de cuatro cursos (la llamada ESO, de los 12 a los 16 años) donde la Música es asignatura obligatoria, y otros dos cursos Post-Obligatorios antes de llegar a la universidad. Estos dos cursos, llamados Bachillerato, presentan distintas modalidades, y no prevén de forma obligatoria el estudio de la música, ni de la FD (MEC, 1990, 404).

En 1989, el Ministerio de Educación y Ciencia propuso para su debate, los siguientes bloques de contenidos musicales (referidos implícitamente a instrumentos como la FD) para Educación Secundaria Obligatoria:

#### *” BLOQUE 1. Expresión vocal y canto*

##### *Procedimientos*

##### *1. Práctica de relajación, respiración*

*(...)*

##### *12. Utilización del soporte instrumental como soporte del canto*

##### *Actitudes, valores y normas*

*(...)*

##### *3. Aceptación y cumplimiento de las normas que rigen la interpretación en grupo: escucharse a uno mismo y a los demás, atención continuada al director y a los compañeros, actuación en el momento preciso*

#### *BLOQUE 2. Expresión instrumental*

##### *Hechos, conceptos, principios*

##### *1. Elementos constitutivos de la música en la expresión instrumental:*

*-Rítmicos: pulso, acento, subdivisión, contratiempo*

*-Melódicos: intervalos, escalas y modos*

*-Armónicos: tonalidad, acordes, cadencias*

*-Formales: motivos, frases, secciones, forma*

##### *2. Las habilidades técnicas y expresivas como medios de interpretación instrumental*

*-La improvisación como recurso compositivo: características*

*-La interpretación individual y en grupo: características*



### *Procedimientos*

1. *Utilización de un repertorio variado que acerque a distintos estilos, épocas, culturas*
2. *Práctica de las habilidades técnicas que requieren los instrumentos*
3. *Lectura, interpretación y memorización de partituras*
4. *Improvisación de:*
  - Motivos, frases y formas rítmicas*
  - Melodías sobre diferentes escalas y modos*
  - Melodías sobre un acompañamiento armónico dado y viceversa*
5. *Utilización de los instrumentos para acompañar la voz*
6. *Incorporación de las tradiciones populares (juegos, danzas, canciones...) a la práctica instrumental*
- (...)
8. *Realización de grabaciones de las actividades llevadas a cabo en el aula y comentario crítico sobre las mismas*

### *Actitudes, valores, normas*

1. *Valoración de la actividad instrumental como un medio rico y variado de expresar ideas musicales*
2. *Valoración de la actividad instrumental en sus distintas manifestaciones (acompañamiento, interpretación, improvisación) como fuente de información, aprendizaje y diversión*
3. *Gusto por la interpretación correcta y el trabajo bien hecho*
4. *Aceptación de las posibilidades expresivas personales y actitud de superación y mejora de las mismas*
5. *Interés por el conocimiento de los instrumentos (técnica y posibilidades expresivas)*
6. *Apertura y respeto hacia las propuestas del profesor y de los compañeros*
7. *Valoración y necesidad del silencio como elemento indispensable para la interpretación musical*
8. *Respeto y cumplimiento de las normas de actuación en el grupo instrumental: silencio y atención al director y a los compañeros*
9. *Participación con interés y agrado en el grupo, aportando ideas musicales y contribuyendo al perfeccionamiento de la interpretación común*
10. *Interés por el cuidado de los instrumentos y mantenimiento de los mismos”.*

(MEC, 1989b, 89).

Posteriormente, el *Decreto de Enseñanzas Mínimas* (1007/1991 de 14 de junio, BOE de 26 de junio) resumió y acortó esta primera propuesta para dejarla definitivamente como aparece en el currículo de la ESO (Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre; BOE de 13 de septiembre) y que se presentan a continuación:

*“Están las capacidades expresivas, que la educación musical ha de promover. Son capacidades que se perfeccionan mediante el cultivo de:*

- 1. Las habilidades instrumentales, que desarrollan capacidades motrices básicas mediante la coordinación auditiva, visual y táctil*

#### *Contenidos*

##### *BLOQUE 1. Expresión vocal y canto*

###### *Procedimientos*

- 1. Práctica de la relajación, respiración*

##### *BLOQUE 2. Expresión instrumental*

###### *Conceptos*

*(...)*

- 2. Las habilidades técnicas e interpretativas como medio de expresión instrumental*
- 3. Características de la interpretación individual y en grupo y de la improvisación instrumental*

###### *Procedimientos*

- 1. Utilización de un repertorio variado que acerque a distintos estilos, épocas y culturas*
  - 2. Utilización de instrumentos para acompañar la voz, el movimiento y la danza*
- (...)*
- 4. Realización de grabaciones de las actividades llevadas a cabo en el aula*

###### *Actitudes*

- 1. Valoración de la actividad instrumental en sus distintas manifestaciones (acompañamiento, interpretación, improvisación), como fuente de información, aprendizaje y diversión*
- 2. Interés por el conocimiento de los instrumentos (técnica de ejecución y posibilidades expresivas)*
- 3. Interés por el cuidado y mantenimiento de los instrumentos*

###### *Criterios de evaluación*

- 9. Participar en las actividades de interpretación en grupo asumiendo el intercambio de los roles que se deriven de las necesidades musicales”.*

*(MEC, 1991a, 10).*

Estos programas suponen un cambio sustancial en comparación con los anteriores del BUP, si bien, en parte resultan ser los de 7º y 8º cursos de la anterior EGB en la que figuraba la música con una orientación eminentemente práctica. Aunque la FD no quede explicitada, la mayoría de los autores de los libros de texto de ESO han elegido este instrumento al realizar las propuestas instrumentales derivadas de estos programas. El conocimiento de la FD por

parte de los profesores de música de la ESO no es un requisito para acceder a la profesión, aunque sí que aparezca en la mayoría de las propuestas en libros de texto. Como ejemplo del conocimiento teórico de los instrumentos que deben tener los aspirantes a profesores de Música en Educación Secundaria, mostraremos una selección de los temarios de las distintas pruebas de oposiciones al citado cuerpo:

“- A. Cuestionario específico de la especialidad de música:

(...)

3. *El aparato fonador. Respiración*

(...)

7. *Organología. Clasificación de los instrumentos*

8. *Los instrumentos a través del tiempo en la música occidental. Diferentes agrupaciones instrumentales*

9. *Los instrumentos como medio de expresión en general. Improvisación, juegos, danzas, canciones. Los instrumentos en el aula: características y relación con los instrumentos profesionales*

10. *Instrumentos folklóricos y étnicos”.*

(MEC, 1993a, 105).

En resumen, en la Educación Secundaria Obligatoria (LOGSE), la Música es una asignatura obligatoria impartida por profesorado titulado. En ella, dentro del bloque de contenidos *Expresión Instrumental*, se pueden incluir propuestas de FD. Aunque no se explicita de forma obligatoria (no se exige su conocimiento a los aspirantes a profesores de música en Secundaria), la mayoría de los libros de texto de la ESO la incluyen. En el Bachillerato (LOGSE) no se contempla ninguna asignatura obligatoria de Música.

### 2.3.1.6. LA FLAUTA DULCE EN LA LOGSE: ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

La LOGSE también se ocupa de las Enseñanzas Artísticas, entre ellas, de la Música. Su ordenación y posteriores regulaciones aparecieron a lo largo de distintos momentos y a través de las siguientes normativas (Guirado, 1995, 95):

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre)
- Real Decreto 756/1992, de 26 de junio (BOE de 27 de agosto)
- Orden de 28 de agosto de 1992 (BOE de 9 de septiembre)
- Orden de 25 de junio de 1999 (BOE de 3 de julio)

La Música en los conservatorios queda distribuida a lo largo de 14 cursos divididos en 3 grados:

- Elemental (4 cursos: de los 8 a los 12 años de edad)
- Medio (6 cursos: de los 12 a los 18 años de edad)
- Superior (4 cursos: a partir de los 18 años). El grado Superior coincide de este modo con la finalización del Bachillerato y el acceso a la universidad. Sus 4 cursos tienen la consideración de nivel universitario, y otorgan un título final equivalente a licenciatura universitaria.

En el Real Decreto 756/1992 a que hacíamos referencia anteriormente, el Ministerio detalló los *Currícula de FD en los Grados Elemental y Medio*, de la LOGSE:

*“-La enseñanza de la Flauta de pico en el **grado elemental** tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:*

- a) Controlar el aire mediante la respiración diafragmática de forma que posibilite una correcta emisión, afinación, articulación y flexibilidad del sonido*
- b) Conocer las características y posibilidades sonoras del instrumento y saber utilizarlas, dentro de las exigencias del nivel, tanto en la interpretación individual como de conjunto*
- c) Utilizar los reflejos necesarios para corregir de forma automática la afinación de las notas y la calidad del sonido*

- d) *Comprender el sentido de las distintas articulaciones como fundamento de la expresividad musical del instrumento*
- e) *Interpretar un repertorio básico que incluya obras representativas de diversas épocas y estilos adecuado a este nivel*

*Contenidos*

- Desarrollo de la sensibilidad auditiva como premisa indispensable para la obtención de una buena calidad de sonido*
- Conocimiento de la digitación propia de las distintas flautas y práctica de las mismas*
- Práctica de las diferentes articulaciones y ataques*
- Selección progresiva en cuanto al grado de dificultad de los ejercicios, estudios y obras del repertorio de flauta de pico que se consideren útiles para el desarrollo conjunto de la capacidad musical y técnica del alumno*
- Interpretación del repertorio propio del conjunto de flautas de una dificultad adecuada a este nivel*
- Práctica de la improvisación*
- Práctica de la lectura a vista*
- Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria*
- Adquisición de hábitos correctos y eficaces de estudio*
- Iniciación a la comprensión de las estructuras musicales en sus distintos niveles –motivos, temas, períodos, frases, secciones, etc.– para llegar a través de ello a una interpretación consciente y no meramente intuitiva*

*-La enseñanza de la Flauta de pico en el **grado medio** tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades siguientes:*

- a) *Valorar la importancia del trabajo de investigación para interpretar adecuadamente la literatura del instrumento*
- b) *Ornamentar cuando proceda las obras interpretadas de acuerdo con las características del estilo correspondiente*
- (...)
- d) *Aplicar con autonomía progresivamente mayor los conocimientos musicales para solucionar cuestiones relacionadas con la interpretación: digitación, articulación, fraseo, etc.*
- e) *Practicar la música de conjunto, integrándose en formaciones camerísticas de diversa configuración, e interpretar un repertorio solista que incluya obras representativas de las diversas épocas y estilos de una dificultad adecuada a este nivel*

*Contenidos*

- Estudio del repertorio para Flauta solista, con y sin acompañamiento, y para conjunto de flautas*
- Desarrollo de la improvisación como premisa para la interpretación de glosas y cadencias solistas*
- Práctica de la ornamentación en los ss. XVI, XVII y XVIII*
- Estudio de los tratados antiguos sobre la técnica de la Flauta de pico y sobre la interpretación de la música*
- Entrenamiento permanente y progresivo de la memoria*
- Práctica de la lectura a vista*

*-Audiciones comparadas de grandes intérpretes para analizar de manera crítica las características de sus diferentes versiones”.*

(MEC, 1992, 48).

Como puede apreciarse, estos dos programas son muy completos desde el punto de vista de los contenidos y las técnicas del instrumento, aunque no estén estructurados como el resto de los programas generados desde la LOGSE, que diferencian objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), metodología y evaluación. Parece más bien como si fuesen una puesta al día de los anteriores programas derivados del Plan 66, más que del resultado de una Reforma Educativa; quizás esto sea un reflejo, de algún modo, de la situación tan particular que se ha vivido en los conservatorios durante décadas.

Respecto a la asignación temporal de las asignaturas para el grado elemental, se propone una hora semanal de clase individual y otra de clase colectiva. Para el grado medio se propone una hora semanal de clase individual en los seis cursos, a la que se debe añadir una hora de clase colectiva en los dos primeros cursos, una hora de música de cámara para los dos siguientes, y una hora y media de música de cámara en los dos últimos (Guirado, 1995, 25). Con anterioridad a todas estas publicaciones, el Ministerio ya había diseñado en abril de 1986 las líneas básicas para la Reforma de las Enseñanzas Musicales, donde presentaba una propuesta de temporalización para cada materia, según grados.

En último lugar, apareció el *Currículo de los Estudios de Grado Superior de Música* (Orden de 25 de junio de 1999, BOE de 3 julio). En la Ordenación del Grado Superior, en cuatro cursos, con equivalencia a Licenciado Universitario, la FD aparece contemplada en los dos casos siguientes:

*“Quinto. Especialidades*

*(...)*

*-14ª: Flauta de pico*

*(...)*

*-24ª: Pedagogía*

*La especialidad de Pedagogía constará de las dos opciones siguientes:*

*a) Pedagogía del Lenguaje y de la Educación Musical*

*b) Pedagogía del Canto y de las especialidades instrumentales”.*

(Rajoy, 1999, 135).

El desarrollo de los programas de las especialidades de Grado Superior apareció en los *Anexos* que se detallan a continuación:

*“-INSTRUMENTO PRINCIPAL (Flauta de pico) -18 créditos:*

*Perfeccionamiento de las capacidades artística, musical y técnica, que permitan abordar la interpretación del repertorio más representativo del instrumento. Conocimiento de los criterios interpretativos aplicables a dicho repertorio, de acuerdo con su evolución estilística. En su caso, estudio del repertorio con instrumento acompañante.*

*-CONJUNTO -12 créditos:*

*Profundización en los aspectos propios de la interpretación de conjunto. Desarrollo de la lectura a primera vista y de la capacidad de controlar, no sólo la propia función, sino el resultado del conjunto en agrupaciones con y sin director. Práctica del repertorio para diferentes conjuntos, tanto tradicionales como contemporáneos, con especial énfasis en este último, de acuerdo con la especialidad correspondiente. Conjunto barroco. Conjunto de flautas. Conjunto del Renacimiento. Consort.*

*-FUENTES HISTÓRICAS DE LA INTERPRETACIÓN RENACENTISTA Y BARROCA -9 créditos:*

*Estudio de los criterios interpretativos de las obras del Renacimiento y el Barroco, a través de los documentos relacionados con las mismas, de la literatura artística de la época, y de otros textos coetáneos.*

*-DIDÁCTICA DE LA ESPECIALIDAD -9 créditos:*

*Principios didácticos para el desarrollo de la propia especialidad instrumental o canto. Aplicación de las bases del proceso enseñanza-aprendizaje a la enseñanza especializada. Las características del alumno y su disposición en relación con el instrumento. Fases de la enseñanza-aprendizaje de un instrumento: desarrollo de la técnica, de la comprensión musical y de la capacidad comunicativa.*

*-EL CONJUNTO INSTRUMENTAL ESCOLAR Y SU DIDÁCTICA -9 créditos (especialidad pedagogía, opción a- Pedagogía del lenguaje y de la educación musical. Itinerario E. 2. “Música en la Educación Secundaria”):*

*Conocimiento práctico de los instrumentos en láminas, membranas y pequeña percusión. Adquisición de un amplio repertorio de piezas y materiales didácticos. Desarrollo de la improvisación. Modelos didácticos de actividades y recursos metodológicos”.*

(MEC, 2000, 165).

Todas estas prescripciones han quedado reflejadas en los *Temarios de Acceso al Cuerpo de Profesores de Música, especialidad Flauta de pico*, donde se pretende evaluar la capacitación técnica, teórica y docente de los candidatos mediante el desarrollo de unos temas y unas pruebas específicas. A continuación presentamos los contenidos propuestos para dichas pruebas que hacen referencia a la FD:

### **“Tema 1**

*SECCIÓN 1ª. Antecedentes de la Flauta de pico. Evolución histórica, desde los orígenes hasta nuestros días. La Flauta de pico renacentista. La Flauta de pico barroca, analogías y diferencias entre ambos instrumentos. Miembros de la familia de la Flauta de pico y sus singularidades.*

*SECCIÓN 2ª. Toma de contacto con el instrumento. Instrucciones básicas sobre montaje y conservación.*

### **Tema 2**

*SECCIÓN 1ª. Física de los tubos sonoros. Características específicas de la Flauta de pico como tubo sonoro. Elementos que componen la cabeza de la Flauta de pico. Comportamiento como instrumento de viento a bisel. Afinación de la Flauta a través de los diferentes períodos y estilos.*

*SECCIÓN 2ª. El sonido de la Flauta de pico. Características, dinámicas y afinación: interrelación. Vibrato y flattement: su técnica en la Flauta de pico y su significado en la música barroca.*

### **Tema 3**

*SECCIÓN 1ª. Descripción y funcionamiento del aparato respiratorio. Las distintas técnicas respiratorias y su utilización dentro de la técnica general de la Flauta de pico.*

*SECCIÓN 2ª. La embocadura: colocación y emisión del sonido. Utilización de los músculos faciales, la lengua, los labios, etc. Colocación del cuerpo y del instrumento en posición sentada y erguida. Respiración.*

### **Tema 4**

*SECCIÓN 1ª. La técnica de la Flauta de pico: evolución de las diferentes escuelas y sistemas metodológicos. Tratados y métodos de los siglos XVII y XVIII. La técnica moderna de la Flauta de pico: estudio comparativo de las diferentes escuelas.*

*SECCIÓN 2ª. Diferentes tipos de ataque: realización técnica y musical del “legato”, el “staccato”, etc. La articulación. Criterios del opositor a la mejor resolución de las dificultades que puedan presentar problemas específicos tales como escalas, arpeggios, combinación de articulaciones, etc.*

*(...)*

### **Tema 11**

*SECCIÓN 1ª. Descripción y estudio comparado de los sistemas metodológicos más importantes de iniciación al instrumento. Criterios didácticos para la selección del repertorio a nivel inicial.*

*SECCIÓN 2ª. Desarrollo de una unidad didáctica dirigida a la enseñanza de grado elemental. Orientación del trabajo individual del alumno: desarrollo de la autonomía en el estudio.*

### **Tema 12**

*SECCIÓN 1ª. La programación en los grados elemental y medio. Criterios didácticos para la selección del repertorio.*

*SECCIÓN 2ª. Desarrollo de una unidad didáctica dirigida a la enseñanza de grado medio. Orientación del trabajo individual del alumno: desarrollo de la autonomía en el estudio.*



**Tema 13**

*SECCIÓN 1ª. Interrelación entre la clase de instrumento y las disciplinas teórico-prácticas que conforman el currículo. El análisis como herramienta fundamental para la clase de instrumento.*

*SECCIÓN 2ª. Impartición de una clase de análisis aplicado al montaje de una obra del repertorio del alumno.*

**Tema 14**

*SECCIÓN 1ª. La práctica de grupo en el grado elemental. Programación de las actividades colectivas en este nivel: repertorio, conceptos relativos al lenguaje musical, técnica instrumental, audición, etc.*

*SECCIÓN 2ª. Desarrollo de una unidad didáctica dirigida a un grupo de alumnos de grado elemental.*

**Tema 15**

*SECCIÓN 1ª. La práctica de grupo en el grado medio. Aportación del profesor de instrumento a la práctica de la música de cámara. Programación de las actividades colectivas en este nivel: repertorio, conceptos relativos al lenguaje musical, técnica instrumental, audición, improvisación, etc.*

*SECCIÓN 2ª. Desarrollo de una unidad didáctica dirigida a un grupo de alumnos de grado medio”.*

(“Temarios de Acceso al Cuerpo de Profesores de Música, especialidad Flauta de pico”, 1999, 138).

Como puede apreciarse, dicho temario contempla un doble enfoque *técnico* y *didáctico*, al subdividir cada tema en 2 secciones: la primera con un enfoque teórico-práctico referido al conocimiento del instrumento, y la segunda con propuestas de aplicación de dichos contenidos en la enseñanza de la FD. En este sentido resultan mucho más completos que los anteriores sistemas de acceso al cuerpo de Profesores de Instrumento en los Conservatorios.

En resumen, las Enseñanzas Artísticas reguladas por la LOGSE incluyen la FD en su listado de instrumentos, y articulan su aprendizaje en los 3 grados propuestos. Los programas de FD publicados por el MEC son muy completos, aunque no presenten la misma estructura que el resto de currículos derivados de la LOGSE.

### 2.3.1.7. LA FLAUTA DULCE EN LA UNIVERSIDAD

Según la Ley de Reforma Universitaria (MEC, 1983a, 4), en su artículo 1º “*El servicio público de la educación superior corresponde a la Universidad, que lo realiza mediante la docencia, el estudio y la investigación*”. La universidad, pues es la encargada de la creación, transmisión, desarrollo y crítica de la ciencia y la cultura, a la vez que prepara para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística. Sus enseñanzas se estructurarán, como máximo, en tres ciclos, que darán derecho a la obtención de distintos títulos (MEC, 1983a, 10):

- Primer ciclo: Diplomado, Ingeniero técnico o Arquitecto técnico
- Segundo ciclo: Licenciado, Ingeniero o Arquitecto
- Tercer ciclo: Doctor

La FD está presente en la universidad únicamente en los estudios destinados a la formación de maestros. La presencia de la música en algunos de los Planes de Estudio de Formación de Profesorado ha contemplado distintos contenidos de tipo teórico y práctico, y la inclusión de la FD desde el Plan 1967:

*“1º curso: interpretación de pequeñas composiciones de carácter instrumental mediante uno o varios de los instrumentos típicamente escolares: **Flauta Dulce**, xilofón, percusión, etc.*

*2º curso: interpretación de pequeñas composiciones de carácter instrumental...”*

y nuevamente en el Plan 1971 –Experimental– derivado de la Ley General de Educación. La Ley General de Educación del año 1970, en su artículo 31.3 situó los estudios de Profesorado de EGB en el primer ciclo universitario; desde esta fecha las escuelas universitarias, dependientes hasta entonces de la Dirección General de Enseñanza Primaria, se integraron en el sistema universitario, aunque su incorporación real no se produjo hasta el año 1979, tras años de conflictividad y tensiones. Posteriormente, la Ley de Reforma Universitaria vino a respaldar este derecho y hoy día las escuelas universitarias (muchas transformadas en facultades) forman parte real y activa de la universidad. En 1971, cada escuela universitaria estructuró sus programas siguiendo las directrices del Ministerio de Educación y Ciencia, e incluyendo ejercicios de ritmo, de entonación y grafía, la práctica de canciones, ejercicios de

movimiento, FD y agrupación instrumental escolar, con una orientación teórico-práctica. Como ejemplo, baste citar los contenidos de la asignatura de música obligatoria en primer curso de la titulación “Diplomado en Profesorado de EGB” en la Universitat de Barcelona, donde aparecía un bloque de contenidos enteramente dedicado a FD:

*“5. Conocimiento técnico y práctico de la FD”.*

(Cateura, 1992, 456).

Este marco formativo perduró hasta la llegada de la LOGSE, con la que fue necesaria una nueva adecuación de los planes de estudio universitarios en función de las nuevas demandas escolares y profesionales. Así, después de varios años de negociaciones y propuestas del Consejo de Universidades y las distintas universidades del país, se llegó a un acuerdo sobre los Nuevos Planes de Estudio, motivo de esta tesis y que serán ampliamente descritos en el capítulo II.

En resumen, en la enseñanza universitaria, la FD apareció en el Plan 1967 de Formación de Profesorado (interpretación de pequeñas composiciones mediante FD), y continuó en el Plan 1971 de Profesorado de EGB (conocimiento teórico-práctico de la FD). En 1985 se organizaron los posgrados que pretendían formar musicalmente a maestros en ejercicio, hasta la aparición del Plan 92, que finalmente contemplaría la titulación de *“Mestre en Educació Musical”*.

### 2.3.2. CATALUNYA

En el último tercio del s. XX, la administración educativa en Catalunya se ha gestionado de dos modos:

- Hasta los traspasos de la Administración Educativa a la Generalitat de Catalunya en 1980 (apartado B del anexo del Real Decreto 20809/1980 del 3 de octubre), las leyes educativas fueron las mismas que para el resto de España, y por tanto, lo anteriormente expuesto en el apartado 2.3.1 es perfectamente válido también para Catalunya.
- Desde el año 1980, la Generalitat de Catalunya desplegó paulatinamente su propia política educativa autonómica algo más diferenciada, aunque siempre respetando las premisas del citado Real Decreto, por las que la Generalitat podía elaborar y aprobar planes de estudio, programas y orientaciones pedagógicas siempre que desarrollasen y complementasen las enseñanzas mínimas prescritas por el Estado.

En la década de 1960, existían en Barcelona dos núcleos que conocían la FD: un grupo de profesores vinculados a la Escuela Alemana y algunos miembros responsables del movimiento *Scout*, más orientados hacia Francia e Inglaterra. Un factor decisivo y simultáneo a la creación en 1967 de *Bloc (Associació Catalana de Flautistes)* fue la promoción del grupo *Ars Musicae*, fundado por Higiní Anglés y José María Lamaña, y dirigido en aquel entonces por Enric Gispert. Prácticamente todos los fundadores de *Bloc* pertenecían a *Ars Musicae*, y el propio E. Gispert con J. Casulleras, S. Mas, A. Molfullada, J. Audenis y R. Escalas fueron los promotores de dicha asociación.

Durante más de 30 años, *Bloc* ha pretendido dinamizar el mundo de la FD, especialmente a través de la labor de sus miembros, adaptándose a las exigencias musicales de la ciudad de Barcelona y de Catalunya, difundiendo la FD y su música, ofreciendo información a los flautistas, organizando actividades en torno al instrumento y predicando las exigencias de calidad necesarias para los profesionales, pedagogos y *amateurs*, cada uno en su respectivo nivel (Escalas, 1998, 34).

Desde los años 70 hemos podido asistir a una creciente presencia de la FD en las escuelas de Catalunya, así como una proliferación de las publicaciones, cursos, escuelas de música pioneras como *l'Arc* o *Floc-Mic-Puc*, el Curso de FD de Manresa en 1974, conciertos, cursos de verano, audiciones para escolares (JJMM, *Museu de la Música...*), discos, debates radiofónicos... en los que la FD ha ido afianzándose. Comparado con el resto de España, podemos decir que en este campo Catalunya ha sido pionera, tanto en la inclusión de la FD en los conservatorios, como en la misma presencia física del instrumento (el importador de FD para España durante muchos años ha sido el Sr. Audenis, de Barcelona). La misma Asociación *Bloc* propuso dos líneas de actuación distintas que han definido bastante bien la situación del instrumento a lo largo de los últimos 30 años: la de las *necesidades pedagógicas* y la de las *profesionales*.

Debido a los trasposos autonómicos en materia educativa, la Generalitat de Catalunya publicó las *Orientacions i propostes de Programes* para EGB, en 1981 (Ciclo Inicial) y 1983 (Ciclo Medio), aunque las de Ciclo Superior no llegaron a publicarse. En ellas, la presencia de la FD fue prácticamente nula; se señalaba a la FD sólo como un instrumento que observar o manipular, pero sin proponer su aprendizaje sistemático. Baste un ejemplo:

*“B. Educació de l'oïda. Portar a la classe 3 o 4 instruments de la mateixa família (per ex. Flautes dolces). Observar que la més gran pot fer sons més greus i la petita més aguts”.*

(Generalitat de Catalunya, 1983, 286).

Aunque en los programas de Ciclo Inicial no apareciese en ningún momento la FD, en algunas universidades (como la UB) la formación de profesorado siguió con la obligatoriedad de conocer este instrumento. También los libros de texto de EGB publicados en Catalunya reflejaron cierta disparidad de criterios, aunque la mayoría coincidían en proponer un cierto uso de la FD, normalmente a partir de tercer o cuarto cursos de EGB.

La situación de los conservatorios corrió pareja a la descrita en el apartado 2.3.1.3 con la Ley de 1966. Con la posterior aparición de la LOGSE, tanto la enseñanza general como la musical se vieron modificadas, a la vez que la autonomía catalana también fijó sus propias directrices. A continuación señalaremos aquellos datos más importantes de interés para

nuestra investigación, analizando el lugar que ocupa la FD en los diferentes ámbitos educativos desde la aplicación de la LOGSE (Educación Primaria, Educación Secundaria, Enseñanzas Artísticas y Universidad).

### 2.3.2.1. LA FLAUTA DULCE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA (LOGSE) EN CATALUNYA

El currículum normativo obligatorio (Primer Nivel de Concreción) para Educación Primaria, en Catalunya, derivó del *Decret 95/1992*, de 25 de septiembre, que fijaba el horario para las materias: una hora semanal a lo largo de los tres ciclos, que se convertía en una hora y media semanal en el ciclo inicial (1<sup>er</sup> y 2<sup>o</sup> cursos). Asimismo se propuso la redistribución de algunas horas libres del total semanal para las actividades que cada escuela creyese oportuno. Esta asignación horaria bajo mínimos no parece corresponderse con los contenidos curriculares, que proponen un temario muy completo de propuestas educativo-musicales.

Una lectura atenta al Primer Nivel de Concreción nos hará caer en la cuenta de que no se incluye de forma obligatoria la FD. No obstante, las propuestas curriculares califican su uso de “estimulante y gratificador, especialmente cuando se puedan asegurar unas condiciones de trabajo adecuadas (número de niños y niñas reducido, tiempo suficiente para el trabajo, técnica cuidadosa, etc.)”. Concretamente, el objetivo terminal nº 18 dice textualmente:

*“Interpretar petites composicions amb el propi cos, objectes i instruments combinant les qualitats del so”.*

(Generalitat de Catalunya, 1994, 55).

En especial, la FD se contempla como un modo útil e interesante de reforzar los conocimientos y la interpretación del lenguaje musical realizado primordialmente con la voz, el cuerpo y los instrumentos (Generalitat de Catalunya, 1994, 58). También observamos que los libros de texto de música para Educación Primaria publicados en Catalunya siguen varios patrones respecto al aprendizaje de la FD:

- La mayoría lo proponen a partir de 3<sup>o</sup> ó 4<sup>o</sup> cursos (por ejemplo: Campos, 1995)
- Algunos lo proponen a lo largo de toda la Educación Primaria (por ejemplo: Cateura, Sabaté y Soler, 1998a y b)
- Otros proponen el uso de un libro anexo, complementario, con el trabajo de FD separado de la materia musical general (por ejemplo: Izquierdo, Jiménez y Montserrat, 1996a)

- Otros lo hacen utilizando la FD como un instrumento para manipular u observar por parte del profesorado (por ejemplo: Riera, 1995)
- Otros no lo mencionan (por ejemplo: Segarra, 1984)

De todos modos cabe destacar la necesidad de un cierto conocimiento en el uso de instrumentos en la escuela (donde se podría incluir la FD, aunque no se mencione específicamente). Si leemos los temarios para oposiciones al cuerpo de Maestro en Catalunya, especialidad de Educación Musical, veremos como en los temas 12, 13 y 14 se hace referencia a aspectos relacionados con la FD en la escuela. Veamos como se presentan dichos contenidos:

“(…)  
 -Tema 12. Recursos didàctics en la tècnica vocal: respiració  
 -Tema 13. Els instruments musicals en l’educació primària: percussió corporal, petita percussió, làmines, instruments de tradició popular i instruments de construcció pròpia. Aportacions i possibilitats  
 -Tema 14. La pràctica instrumental. Criteris de selecció i sistematització del repertori instrumental en l’educació primària. Objectius i continguts de l’activitat instrumental a l’aula. Metodologia i recursos didàctics en el procés d’ensenyament i aprenentatge d’una peça instrumental”.  
 (Generalitat de Catalunya, 1991, 2143).

El currículum de música presenta contenidos que pueden estar vinculados a la enseñanza de la FD, aunque estén expresados de un modo más general. Veamos el primer nivel de concreción y algunos ejemplos del segundo nivel:

”PRIMER NIVELL DE CONCRECIÓ  
 ÀREA D’EDUCACIÓ ARTÍSTICA: MÚSICA. CONTINGUTS  
 PROCEDIMENTS

- (…)  
 7. Experimentació amb diversos materials, recursos tecnològics instruments diversos  
 10. Imitació de relacions rítmiques i melòdiques  
 (…)  
 12. Lectura i escriptura de cançons, de temes o fragments d’obres  
 13. Improvisació i creació rítmica i/o melòdica  
 14. Audicions en directe i enregistrades  
 15. Reconeixement auditiu d’obres, temes, instruments i formes



*FETS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS*

(...) 5. Audició

5.1. Veus, instruments i conjunts vocals i instrumentals

*ACTITUDS, VALORS I NORMES*

1. Participació i respecte en les interpretacions i creacions individuals i col·lectives

(...)

4. Interès, respecte i curiositat per la riquesa del patrimoni musical del país, pel coneixement d'obres, autors, èpoques i estils

5. Interès per la interpretació i audició musical

6. Justesa i precisió en les interpretacions rítmiques i en l'afinació

7. Rigor en la utilització correcta de la grafia musical“.

(Generalitat de Catalunya, 1994, 54).

*“-EXEMPLE DE SEGON NIVELL DE CONCRECIÓ DE LES ÀREES DE CICLE MITJÀ. EDUCACIÓ ARTÍSTICA: MÚSICA. CONTINGUTS*

*PROCEDIMENTS*

(...) 12. Creació i interpretació de petites composicions, combinant diferents qualitats del so

(...) 29. Assistència a audicions en viu

*FETS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS*

(...) 19. Instruments musicals

*ACTITUDS, VALORS I NORMES*

(...) 3. Valoració de les interpretacions individuals i col·lectives

(...) 11. Curiositat i interès pel coneixement de compositors, obres i instruments

*-EXEMPLE DE SEGON NIVELL DE CONCRECIÓ DE LES ÀREES DE CICLE SUPERIOR. EDUCACIÓ ARTÍSTICA: MÚSICA. CONTINGUTS*

*PROCEDIMENTS*

(...) 2. Lectura de cançons amb partitura

3. Memorització de cançons amb i/o sense partitura

4. Acompanyament rítmic i/o melòdic de cançons

5. Anàlisi de cançons: ritme, melodia, mètrica, estructura

(...) 17. Improvisació i creació de ritmes i/o melodies

(...) 20. Adquisició de nocions sobre autors i èpoques

21. Reconeixement d'instruments

(...) 25. Assistència a audicions musicals

*FETS, CONCEPTES I SISTEMES CONCEPTUALS*

1. Cànon a tres i quatre veus

2. Cançons a dues i tres veus

(...) 4. Cançó amb acompanyaments rítmics

5. Cançó amb obstinats melòdics

6. Anàlisi de l'estructura de les cançons

(...) 23. Compositors, obres i èpoques

*ACTITUDS, VALORS I NORMES*

1. Valoració crítica de les interpretacions individuals i col·lectives

- (...) 4. *Interès i respecte per la riquesa del patrimoni*  
(...) 11. *Rigor en la correcta utilització de la grafia musical*  
12. *Curiositat i interès pel coneixement d'obres, compositors i èpoques*  
13. *Valoració del silenci i respecte per gaudir d'una bona audició musical*".  
(Generalitat de Catalunya, 1994, 218).

Algunos autores proponen trabajar por talleres trimestrales en el Ciclo Superior, especialmente en actividades de tipo práctico como la FD o los instrumentos de placa, donde conviene que la participación del alumnado sea en grupos más reducidos y siguiendo criterios de preferencias personales. Además, suele proponerse una actuación pública/concierto para el resto de alumnado del ciclo o de la escuela (Busquet y Guillén, 1998, 63).

También hemos de citar, aunque con un carácter marcadamente tangencial, la posible presencia implícita de instrumentos como la FD en los llamados *Eixos Transversals* (Generalitat de Catalunya, 1994, 93):

- Con respecto al *Consum*, el alumnado podría aprender a discriminar los múltiples intereses que confluyen en el consumo habitual de música.
- En *La no discriminació per raons de sexe*, será preciso fomentar la participación de todos por igual.
- En *La tecnologia de la informació*, debemos fomentar el uso adecuado de los multimedia aplicados a la enseñanza, y en su caso a la educación musical.
- En *Educació per a la Salut*, deberíamos desarrollar una actitud crítica que lleve a rechazar el ruido molesto, contribuyendo a una mayor calidad de vida.
- En *La diversitat intercultural*, se podrían fomentar actitudes de respeto, aceptación de los demás, solidaridad, cooperación, labor de equipo, y el disfrute conjunto de las actividades musicales.

En resumen, en Catalunya, el uso de la FD no es obligatorio en la Educación Primaria (LOGSE), aunque sea calificado como “estimulante y gratificador si se pueden asegurar unas condiciones de trabajo adecuadas” y se proponga la interpretación de pequeñas composiciones instrumentales (objetivo terminal 18). Sus contenidos teórico-prácticos tienen perfecta cabida en las propuestas de primer y segundo niveles de concreción; una rápida mirada a los libros de texto así lo corrobora.

### 2.3.2.2. LA FLAUTA DULCE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (LOGSE) EN CATALUNYA

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Catalunya está organizada según los llamados créditos comunes (obligatorios) y variables (optativos). A continuación presentamos los *contenidos obligatorios* referidos a expresión instrumental que pueden aplicarse a FD en esta etapa:

#### *“Procediments*

##### *1. La percepció del so i de la música*

(...) 1.3. *Audició musical significativa per a l’anàlisi dels instruments, les formes, la cronologia, les tendències estètiques i els gèneres*

##### *1.4. Anàlisi de composicions i fragments musicals*

##### *2. L’expressió musical*

2.1. *Utilització de la veu i d’instruments, bo i coneixent-ne la tècnica correcta*

2.2. *Improvització i creació de cançons pròpies*

#### *Fets, conceptes i sistemes conceptuals*

(...) 2. *Estètiques, estils, gèneres, formes i instruments*

3. *Els vehicles de l’expressió musical. Tècnica i aspectes interpretatius*

(...) 3.2. *L’instrument musical*

#### *Valors, normes i actituds*

1. *Valoració de la música com a element cultural*

(...) 1.3. *Valoració de la potencialitat del llenguatge musical com a element de comunicació, coneixement i plaer*

2. *Valoració de la participació activa en el fet musical*

(...) 2.2. *Actitud crítica i respectuosa en l’ús i consum de la música*

2.3. *Interpretació atenta i conscient, que articuli i fomenti la contribució personal a la tasca comuna, la supeditació a criteris col·lectius, i la iniciativa personal”.*

(Generalitat de Catalunya, 1993a, 40).

En los ejemplos de propuestas de Segundo Nivel de Concreción se nos presentan los siguientes contenidos perfectamente referibles al trabajo con FD en la ESO:

#### *“-SEGON NIVELL DE CONCRECIÓ. EXEMPLE 1*

##### *Procediments*

(...) 1.1.4. *Comprovació de l’existència dels sons harmònics i la seva incidència en el timbre*

(...) 1.3.1. *Identificació, mitjançant l’audició, dels instruments més importants*

1.3.2. *Identificació visual dels instruments treballats a l’audició*

1.3.3. *Comprensió de les bases físiques per a la producció del so dels instruments treballats a l’audició*

- (...) 1.4.1. *Aplicació dels conceptes de frase, pregunta-resposta, variació, cadència conclusiva i suspensiva, com a via d'anàlisi*
- 1.4.2. *Mesura de les durades de les frases i fragments en general, com a via d'anàlisi*
- (...) 2.1.1. *Utilització de la tècnica vocal amb exercicis de respiració*
- (...) 2.1.5. *Coordinació dels diferents aspectes de la tècnica de l'instrument*
- 2.1.6. *Interpretacions polirítmiques i de composicions polifòniques amb l'instrument*
- 2.1.7. *Aplicació dels principis més bàsics de l'expressió musical a la interpretació, tant vocal com instrumental*
- 2.1.8. *Interpretació d'un repertori ampli*
- 2.1.9. *Memorització d'una part d'aquest repertori*
- 2.2. *Improvisació i creació de composicions pròpies: creació de petites cèl·lules rítmico-melòdiques, d'acord amb unes pautes donades, individualment i col·lectiva, improvisació lliure, improvisació sobre pautes donades*

*Fets, conceptes i sistemes conceptuals*

- (...) 3.2. *L'instrument musical*
- 3.2.1. *Les bases físiques de producció del so en l'instrument escollit*
- 3.2.2. *Origen i evolució de l'instrument escollit*
- 3.2.3. *L'instrument escolar escollit: tècnica*
- 3.2.4. *Repertori variat de peces musicals instrumentals i mixtes*

*Valors, normes i actituds*

- (...) 1.1.2. *Valoració del desenvolupament motor que comporta l'aprenentatge d'un instrument*
- 1.1.3. *Valoració del coneixement d'un repertori, com una via d'apropament a una parcel·la concreta de la cultura*
- 1.1.4. *Valoració de la comprensió estructural de la música com a via per al desenvolupament de la capacitat d'abstracció*
- (...) 1.2.1. *Conscienciació de les ocasions de la vida quotidiana que són acompanyades de música*
- 1.2.2. *Valoració de tots els tipus de música segons la funció per a la qual han estat pensats i creats*
- (...) 1.3.1. *Valoració de la capacitat que té la música per descriure i produir sensacions, emocions, introspeccions i altres reaccions psíquiques*
- (...) 2.1.3. *Utilització del títol de la composició com a element que ens facilita la comprensió*
- 2.1.4. *Hàbit d'anar més enllà de la pròpia música i buscar-ne informació complementària*
- 2.1.5. *Hàbit de consultar diferents fonts escrites en aquesta ampliació de coneixements*
- (...) 2.3.1. *Valoració de la interpretació musical com una activitat eminentment comunitària*
- 2.3.2. *Valoració del sentit i el valor de les aportacions de cadascú a aquesta activitat comuna*
- 2.3.3. *Acceptació del fet que els resultats globals estan en consonància amb el treball individual fet prèviament per cadascú*

- 2.3.4. *Aportacions de correcció en la interpretació, com també de criteris interpretatius*
- 2.3.5. *Aplicació de criteris globals i únics, supeditant els propis als de la col·lectivitat*
- 2.3.6. *Valoració de la tasca i el sentit de la feina del director en tots els seus aspectes*
- 2.3.7. *Valoració de la partitura com a guió i pauta per a la interpretació*
- 2.3.8. *Valoració de l'ampliació de coneixements que suposa la interpretació d'un repertori nou*
- (...) 2.3.10. *Respecte i cura del material que fa possible una bona interpretació (instruments, partitures, etc)*

## *-SEGON NIVELL DE CONCRECIÓ. EXEMPLE 2*

### *Procediments*

- (...) 2. *L'expressió musical*
- 2.1. *Utilització de la veu i d'instruments, bo i coneixent-ne la tècnica correcta*
- (...) 2.1.3. *Utilització de diferents tècniques per a una millor emissió de la veu: respiració*
- 2.1.4. *Utilització de l'enregistrament de les pròpies interpretacions com a mecanisme de control i reflexió sobre el procés interpretatiu, tant en cançons com en la pràctica instrumental*
- 2.1.5. *Acompanyament de cançons, a una o més veus, amb diferents instruments musicals: monorítmic o polirítmic, a partir d'una pauta donada*
- (...) 2.1.7. *Observació i reconeixement amb materials gràfics, visuals i sons de l'evolució i les característiques de l'instrument utilitzat*
- (...) 2.1.9. *Interpretació amb l'instrument de melodies curtes monòdiques o polifòniques amb acompanyaments polirítmics d'instruments de percussió de so determinat i indeterminat*
- 2.2. *Improvisació i creació de composicions pròpies*
- (...) 2.2.2. *Acabament del fragment d'una cançó incompleta tenint en compte el text musical*
- 2.2.3. *Improvisació de petits suports rítmics i/o melòdics, tot utilitzant l'instrument adequat, en funció del contingut de la cançó*
- 3. *Les eines per a la percepció i l'expressió*
- (...) 3.3. *Investigació d'aspectes relacionats amb l'obra musical treballada: context cultural, autor, gènere, forma i elements constitutius de la composició musical*
- 3.3.1. *Recerca i elaboració de dades respecte de l'autor/a, la seva vida i obra, tot relacionant-les amb d'altres dades importants de la seva època*

### *Fets, conceptes i sistemes conceptuals*

- 1. *El llenguatge musical*
- (...) 1.2. *Elements constitutius de la composició musical: ritme, melodia, harmonia, textura, dinàmica i timbre*
- 1.2.1. *Ritme: Monorítmia, Polirítmia, Mètrica*
- 1.2.2. *Melodia: Moviment, Final cadencial, Frasseig, Començament: tètic i anacrúsic, Disseny melòdic*

- 1.2.3. *Harmonia. Acords*
- 1.2.4. *Textura: Monofònica, Polifònica*
- 1.2.5. *Dinàmica: Matisos, Reguladors*
- 2. *Estètiques, estils, gèneres, formes i instruments*
- 2.1. *Estils*
- 2.1.1. *El Renaixement: textura contrapuntística, integració de música i text, instruments característics (vent i corda)*
- 2.1.2. *El Barroc: textura homofònica, ritme mecànic, melodia ornamentada, contrast dels blocs sonors (timbre, intensitat, temps)*
- 2.1.3. *El Classicisme: melodia regular, ritme natural, textura homofònica i tonalitat*
- 2.1.4. *El Romanticisme: textura homofònica amb dissonàncies i cromatismes, tonalitat, ritme més lliure, melodia sobre bases populars, “rubato”*
- 2.1.5. *El Nacionalisme: melodia sobre bases populars i nous instruments de percussió*
- 2.1.6. *L’Impressionisme: melodia fragmentada, escales musicals orientals, acords dissonants, prioritització del timbre*
- 2.1.7. *La música en el segle XX: ritmes violents, atonalisme, so electrònic*
- 2.1.8. *La música pop: el rock dels 50, el moviment beat, el rock simfònic, el rock dels 80, heavy metal, el pop a Catalunya i a l’Estat Espanyol*
- (...) 2.3. *Formes musicals*
- 2.3.1. *Repeticions per seccions (binària, ternària, rondó, disposició lliure de les parts)*
- 2.3.2. *Repetició per variació (tema amb variacions, obstinats)*
- 2.3.3. *Repetició per imitació (cànon, fuga)*
- 2.3.4. *Repetició per desenvolupament (forma sonata)*
- (...) 3.2. *L’instrument musical*
- 3.2.1. *Origen i evolució de l’instrument escollit*
- 3.2.2. *Elements bàsics que configuren la sonoritat de l’instrument*
- 3.2.3. *Temes musicals variats*

#### *Valors, normes i actituds*

- (...) 1.1. *Valoració del fet musical dins la pròpia educació*
- (...) 1.1.5. *Participació en les activitats culturals del centre i fer que la música hi sigui present*
- (...) 1.3. *Valoració de la potencialitat del llenguatge musical com a element de comunicació, coneixement i plaer*
- (...) 1.3.2. *Consciència de com l’anàlisi musical proporciona coneixement, captació i plaer en les melodies que s’escolten i s’interpreten*
- 1.3.3. *Valoració de la interpretació musical (cançó, instrument) com a vehicle d’expressió comunitària, de cultura i tradició*
- 2. *Valoració de la participació activa en el fet musical*
- (...) 2.1.1. *Actitud de silenci i respecte davant l’audició musical i la interpretació en directe*
- (...) 2.1.3. *Solidaritat amb d’altres persones que també escolten i toquen l’instrument musical*
- 2.1.4. *Actitud de recerca de dades sobre temes musicals proposats i/o comentats*

- (...) 2.1.6. *Predisposició envers canvis d'impressions i comentaris com a resultat de l'observació auditiva i reflexió posterior*
- (...) 2.2.1. *Respecte i cura dels materials de què hom disposa per fer música: discos, cintes, aparells, partitures, instruments musicals, etc*
- (...) 2.3. *Interpretació atenta i conscient, que articuli i fomenti la contribució personal a la tasca comuna, la supeditació a criteris col·lectius i la iniciativa personal. Respecte per les consignes preestablertes en el text musical, en el gest del professor o de la professora (o director/a), en la cançó i la interpretació instrumental (respiració, atac, parada...)*
- (...) 2.3.4. *Col·laboració conjunta per trobar la interpretació musical adient, pel que fa als elements expressius: moviment, caràcter, dinàmica, accentuacions*
- 2.3.5. *Valoració positiva del fet musical mitjançant la pràctica de l'instrument, tenint en compte el nivell de dificultat, el temps de dedicació, el resultat a mitjà i a llarg termini*
- 2.3.6. *Respecte per l'ambient de concentració i atenció auditives, en l'elaboració de qualsevol creació o interpretació”.*  
(Generalitat de Catalunya, 1993a, 60 y ss.).

Asimismo, los ejemplos de propuestas de créditos obligatorios publicados por la Generalitat proponen el conocimiento de la FD en esta etapa educativa:

- ”- *La família de vent-fusta: buscar i Il·lustracions i audicions*
- *Lleis físiques que expliquen l'emissió de so de la Flauta Dolça*
- *Evolució de la Flauta des de la prehistòria fins a arribar a la Flauta travessera*
- (...) 10. *Iniciació a la tècnica de la Flauta i interpretació de senzilles partitures”.*  
(Girbau, 1992, 29).

- “*Activitat 1: 1.1. Audició de diversos fragments musicals interpretats per flautes... Dansa hongaresa del segle XVII, Música contemporània per a quartet de flautes, “La pantera rosa” per a quartet de flautes i música sud-americana per a flauta*
- *Les audicions que es proposen són les següents: flautes de bec medievals i renaixentistes*
- Tema 4. Organologia. TEMA : Flautes de bec (quartet)*  
*AUTOR I TÍTOL: Gervaise: Branle de Bourgogne. FONT: Ulsamer Collegium*  
*Archiv Produktion 25 33 111. LOCALITZACIÓ: 2A4”.*  
(Girbau y Vilar, 1995b, 17).

Junto con estas propuestas de carácter general y obligatorio para todo el alumnado, cada Instituto de Secundaria ofrece un número determinado de créditos “variables”, es decir, actividades que el alumnado puede escoger dentro de las posibilidades de oferta de cada centro (formación de los profesores, horas libres, número de grupos, aulas, dotación material, etc.). Existe un listado de créditos variables ya tipificados para cada materia con ejemplos de

su posible desarrollo curricular; uno de éstos es el dedicado a FD. A continuación señalamos los puntos más importantes del citado crédito:

*” L’alumne/a en acabar el crèdit ha de ser capaç de:*

- 1. Desenvolupar una tècnica elemental correcta i valorar-la com a base necessària per a una bona interpretació*
- 2. Relacionar la interpretació a la flauta de bec amb els coneixements previs de l’alumne/a*
- 3. Interpretar un repertori diversificat quant a estils i procedències geogràfiques i/o cronològiques*
- 4. Ser crític amb el propi treball aplicant criteris de valoració i els hàbits de treball adequats*
- 5. Desenvolupar tècniques concretes de l’instrument com la rapidesa en la coordinació, la lectura, la improvisació, la memorització i l’expressió*
- 6. Comprendre la morfologia, el funcionament i l’evolució històrica de la flauta de bec*
- 7. Interpretar en públic amb l’instrument*
- 8. Gaudir a través de la interpretació musical, individual i col·lectiva*
- 9. Mostrar interès pel context de les obres treballades*

*Procediments*

- 1. Relaxació corporal i posició correcta del cos*
- 2. Respiració correcta*
- 3. Sosteniment adequat de l’instrument*
- 4. Formació i emissió del so*
- 5. L’afinació de l’instrument en la interpretació individual i col·lectiva*
- 6. Utilització de diferents tipus d’articulació en estudis i aplicació al repertori*
- 7. Digitació pròpia de l’instrument*
- 8. Coordinació entre els diferents aspectes tècnics: respiració, embocadura i dits*
- 9. Aplicació correcta del frasseig i de la tècnica a la interpretació d’un repertori estilísticament variat*
- 10. Improvisació i creació amb l’instrument*
- 11. Aplicació correcta de la lectura i dels conceptes del llenguatge musical coneguts a la pràctica instrumental*
- 12. Memorització d’una part del repertori treballat*
- 13. Execució individual i col·lectiva de les obres del repertori*

*Fets, conceptes i sistemes conceptuals*

- 1. Les bases fisiològiques i acústiques que permeten una interpretació correcta*
- 2. La flauta de bec: morfologia, bases acústiques i història*
- 3. La digitació i la lògica que la regula*
- 4. El repertori treballat i la seva contextualització*

*Valors, normes i actituds*

- 1. Hàbit d’afinar correctament abans d’emprendre qualsevol interpretació en grup*
- 2. Hàbit d’autocrítica i d’autocontrol en l’estudi i en la interpretació amb l’instrument*



3. *Valoració del coneixement d'un repertori ampli com a font d'enriquiment personal*
4. *Valoració positiva del silenci i la concentració com a condicions indispensables per a la interpretació musical correcta*
5. *Valoració de la interpretació instrumental com una activitat comunitària que es nodreix d'aportacions individuals*
6. *Acceptació dels diferents nivells que pugun coexistir en el grup, com a norma per a la integració i també per a la convivència*
7. *Conscienciació de la responsabilitat individual com a part integrant d'un col·lectiu, pel que fa a la interpretació conjunta”.*

(Generalitat de Catalunya, 1995, 216 y ss.).

Todos estos programas han sido desarrollados por los autores de libros de texto de la ESO, en los que la FD ostenta alguno de estos roles:

- Unos tratan la FD como un instrumento más de la gama de instrumentos escolares y presuponen un cierto conocimiento del mismo (por ejemplo, Alamany y Sabater, 1995)
- Otros continúan la formación iniciada en la Educación Primaria (por ejemplo, Cateura, 1996)
- Otros proponen trabajos conjuntos en grupos instrumentales con distintos modelos de FD (tríos, cuartetos, etc.) (por ejemplo, Bernús, 1995a)
- Otros no citan ninguna actividad de FD (por ejemplo, Cano, Martínez y Mayol, 1996b)

En cuanto a la puesta en práctica de estos programas en la ESO, la práctica profesional presenta algunas dificultades:

- Los distintos niveles de conocimientos que el alumnado presenta en materia musical (y en FD), según el centro de Primaria de donde procedan.
- El elevado número de alumnos/as por clase (aunque en ocasiones sea posible subdividir el grupo).
- Los cambios de itinerarios curriculares en cuanto a créditos obligatorios y variables, que, según su distribución en cada centro, pueden obligar al alumnado a cursar todos los de contenido musical en un mismo año, dejando luego demasiado tiempo hasta la aparición del siguiente crédito musical, cosa que dificulta el mantenimiento de los contenidos mínimos adquiridos, especialmente en cuanto a lenguaje musical.
- Las deficientes instalaciones y dotación en materia musical, que pueden llegar a desaconsejar su práctica debido a las molestias acústicas que provocan en el centro.

- Los diferentes tipos de motivación derivados del posible uso de otros instrumentos, de actuaciones dentro y fuera del centro, de acompañamientos instrumentales por parte del profesorado o en sobreinterpretación –si los medios lo permiten, etc.
- Las dificultades de índole actitudinal, como falta de respeto, de silencio, no traer el instrumento al aula, etc.

En resumen, en Catalunya, la Música es una asignatura obligatoria en la ESO, impartida por profesorado titulado en unos contextos tan variados que provocan disparidad de currículos y de prácticas docentes en los centros donde se imparte. Encontramos la FD en muchos libros de texto de la ESO y en los créditos variables tipificados, que proponen desarrollar una extensa y completa programación de tipo teórico-práctico.

Respecto a la Educación Secundaria Postobligatoria (Bachilleratos), y a pesar de las reiteradas quejas y sugerencias lanzadas por los centros de la Experimentación de la Reforma, las propuestas finales de Bachilleratos en Catalunya según la LOGSE no contemplan la FD en ninguna de sus asignaturas (Generalitat de Catalunya, 1990).

### 2.3.2.3. LA FLAUTA DULCE EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS (LOGSE) EN CATALUNYA

La implantación de la LOGSE en el ámbito de conservatorios y escuelas de música en Catalunya ha provocado ciertos problemas organizativos debido a irregularidades provocadas por la situación existente en muchos centros. Respecto a los currículos, cabe destacar el trabajo realizado y publicado por la Generalitat con el fin de homogeneizar el desarrollo curricular de los aprendizajes musicales; así pues, en 1996, 1997, 1998 y 1999 se han publicado los *currículos de las materias de grado medio* de la LOGSE, así como libros de texto dedicados al grado elemental de FD (Saperas, 1997 y 1999).

Respecto a los contenidos anunciados en los currículos de la Generalitat, cabe destacar el interés en pormenorizar las actividades musicales colectivas de las asignaturas de *conjunto instrumental y música de cámara*, así como la atención a la *preparación corporal para instrumentistas*, tema de gran interés para los profesionales y totalmente descuidado en el anterior Plan 66. De todas formas, el desarrollo de estos contenidos queda sujeto al profesorado y a los propios centros, con su capacidad real para reciclar y contratar nuevo profesorado ante estas nuevas exigencias; según se realice esta transición podremos o no hablar de una auténtica implantación de la Reforma Educativa en el ámbito de Conservatorios. En palabras de Murray Schafer (1975, 14) “*el primer paso práctico en cualquier reforma educativa es darlo*”; pues bien, hará falta una buena dosis de coordinación general para poder realmente disfrutar en el futuro de las propuestas de la LOGSE en el ámbito de las Enseñanzas Artístico-Musicales.

Los contenidos vinculados a la enseñanza de la FD en el Grado Medio/LOGSE figuran en distintas asignaturas (*Educació corporal per a instrumentistes, Música de Cambra, Orquestra i Conjunt Instrumental, y Flauta de Bec*) de los que a continuación se han seleccionado aquellos temas que guardan relación con el aprendizaje de la FD:

#### “-EDUCACIÓ CORPORAL PER A INSTRUMENTISTES. OBJECTIUS

1. *Conèixer i controlar emocionalment el cos*
2. *Desenvolupar seguretat i confiança durant la interpretació*

(...) 3a. *Respectar els ritmes d'activitat, repòs i reacomodació durant la interpretació instrumental*

4. *Programar el temps d'estudi tenint consciència dels recursos per a no cansar-se i evitar els dolors*

(...) 9. *Produir en les mans la temperatura adequada per a l'execució*

(...) 10a. *Controlar el nerviosisme reforçant l'autodomini*

#### CONTINGUTS

(...) 1.5. *Percepció del to cinestèsic apropiat per a l'activitat de l'instrumentista. Capacitat de produir-lo i de reproduir-lo en qualsevol moment i circumstància, lentament i amb velocitat*

(...) 2.1. *Punts de recolzament en les diferents posicions d'instrumentistes*

2.2. *Naturalitat i identificació amb aquests recolzaments*

(...) 2.5.2. *Base de sosteniment del tronc*

(...) 2.5.6. *Consciència del recolzament dels peus en el terra*

(...) 5.2. *Mans fredes i mans suades; causes del problema i solucions. Zones del cos implicades i exercicis que contribueixen a la solució*

(...) 5.8. *Força, suspensió i velocitat dels dits*

6. *Autodomini. Desenvolupament de la relaxació, respiració, suspensió, velocitat i resistència*

(...) 6.11. *Preparació per a l'escenari: causes que generen inseguretat, tensió i por*

(...) 7.2. *Relació entre la tècnica d'estudi i el resultat interpretatiu*

(...) 7.4. *El treball de repetició en les arts interpretatives".*

(Ensenyaments musicals de grau mitjà. 1,1996, 209).

#### "-ORQUESTRA I CONJUNT INSTRUMENTAL. OBJECTIUS

1. *Valorar la pràctica orquestral com un aspecte fonamental de la formació musical i de l'exercici professional de l'instrument*

2. *Mostrar domini del propi instrument i la integració adequada a l'orquestra /conjunt en concerts públics mitjançant la interpretació d'obres de repertori*

3. *Mostrar capacitat de seguir les indicacions del director i d'acoblament amb la resta d'instruments*

4. *Interpretar obres de diferents èpoques i estils incloses en el repertori del conjunt amb una actitud responsable com a integrant col·lectiu*

(...) 11. *Analitzar i autoavaluar la interpretació en públic*

12. *Observar l'exercici exigent i constant de la disciplina orquestral combinada amb el treball individual*

#### CONTINGUTS

(...) 1.3. *Afinació*

(...) 2.2. *Resposta a les indicacions del director*

(...) 4.2. *Cura de l'equilibri*

5. *Valoració de l'actitud responsable*

5.1. *Atenció i concentració*

5.2. *Preparació i afinació prèvia*

5.3. *Respecte al treball col·lectiu*

5.4. *Resposta a les indicacions del director*

- (...) 6.1. *Els autors: biografia, relació amb els autors de l'època, característiques musicals, producció instrumental, obres principals*
7. *Diferents estils*
- (...) 8.1. *Valoració de la interpretació individual en públic*
- 8.2. *Valoració de la interpretació col·lectiva en públic*
- 8.3. *Autoavaluació i coavaluació de la interpretació en públic*
9. *Coneixement del repertori orquestral bàsic (Barroc, Classicisme, Romanticisme)*
10. *Diferents recursos interpretatius*
- 10.1. *En el Barroc: atacs i articulacions en els instruments de vent*
- 10.2. *En el Classicisme: diferents atacs i articulacions en els instruments de vent: picat, lligat, picat-lligat, doble-picat. Vibrato”.*
- (Ensenyaments musicals de grau mitjà. 2, 1997, 191).

#### *“-MÚSICA DE CAMBRA. OBJECTIUS*

1. *Obtenir precisió i ajustament en els principals aspectes que determinen la competència en la interpretació cambrística: ritme, afinació, dinàmica, fraseig, articulació, atacs i vibrato*
- (...) 3. *Aplicar els procediments bàsics de l'aprenentatge, sobretot la lectura a vista i el treball individual responsable, que faciliten una tasca col·lectiva fluida*
- (...) 8. *Memoritzar fragments de les obres treballades, com a via per a la seva interiorització*
9. *Conèixer, realitzar i reconèixer els gestos bàsics que han de permetre la interpretació coordinada sense director*
10. *Tenir un coneixement conceptual i analític de les obres que interpreta*
11. *Gaudir de la música de cambra, interpretant-la o escoltant-la, amb referència a un repertori ampli i divers*

#### *CONTINGUTS*

- (...) 1.1. *Adequació del ritme propi al de la resta de membres del grup*
- (...) 1.3. *Obtenció d'una versió que doni els millors resultats d'acord amb l'obra i amb els membres del grup*
- (...) 1.6. *Adequació de la pròpia afinació a la dels altres instruments*
- 1.7. *Adequació de la interpretació als recursos expressius del propi instrument i dels altres del grup, especialment quan són d'altres famílies*
- (...) 2.3. *Aplicació responsable de les tècniques bàsiques d'assaig col·lectiu i planificació dels assaigs*
- (...) 2.6. *Adequació a la sonoritat de la sala en què es toca*
- 2.7. *Hàbit de realitzar una prova acústica abans de la interpretació en un local desconegut*
- (...) 5.1. *Documentació sobre el context –geogràfic, històric, social– del compositor i de l'obra*
- (...) 6.1. *Lectura a vista individual d'una part considerable del repertori cambrístic proposat*
- 6.2. *Lectura a vista col·lectiva d'una part considerable del repertori cambrístic proposat*
- (...) 7.1. *Valoració del treball individual previ i paral·lel a la tasca comuna*
- (...) 9.1. *Aplicació de l'oïda polifònica a diferents situacions i vivències musicals*
- (...) 9.5.1. *L'afinació conjunta a l'assaig*

### 9.5.2. L'afinació conjunta al concert”.

(Ensenyaments musicals de grau mitjà. 3, 1998, 217).

#### “-FLAUTA DE BEC. OBJECTIUS

1. Valorar la Flauta com una faceta important en l'educació, una eina per a l'expressió i un vehicle per al gaudi personal
2. Ser conscient dels diferents aspectes que configuren la pràctica de la música instrumental, i organitzar-los adequadament
3. Entendre l'instrument i establir-hi una relació que permeti aprofitar al màxim els recursos que ofereix
4. Mostrar domini de la tècnica de conjunt i valorar adequadament aquesta tècnica interpretativa
- (...) 10. Interpretar un repertori ampli, cronològicament i estilísticament, i de pròpia creació com a pràctica d'improvisació estilística
- (...) 14. Tenir un coneixement teòric i pràctic sobre la funció, organització i qualitat de l'estudi personal

#### CONTINGUTS

- (...) 1.1.1. Repertori solista per a Flauta Soprano
- 1.1.2. Repertori per a Flauta Soprano amb acompanyament
- (...) 1.2.1. Repertori solista per a Flauta Contralt
- 1.2.2. Repertori per a Flauta Contralt amb acompanyament
- (...) 2.1. Repertori per a dues flautes
- 2.2. Repertori per a tres flautes
- 2.3. Repertori per a quartet de flautes
3. Educació interpretativa (criteris d'articulació, criteris d'ornamentació, caràcter de les danses, dinàmica, frasseig, tempo i tipus de compàs, hemiòlies).
4. Estudis (antics i moderns)
- (...) 5.1. Escales i arpegis
- (...) 6.1. Respiració i emissió (consciència de la respiració: inhalació, retenció, espiració, control, augment de la capacitat pulmonar, emissió, quantitat d'aire segons la tessitura, vibrato)
- 6.2. Posició del cos. Sosteniment de l'instrument (assegut, dret, relaxació, mà dreta, esquerra, llavis, distribució del pes, sosteniment de flautes de diferents mides)
- 6.3. Mobilitat dels dits (acció-relaxació, moviment ascendent, descendent, combinacions de moviments, el polze, posició de la segona octava, posicions de forat obert, els migs forats, el 6, el 7, el 8è forat o forat del peu, digitacions de trinats, segones posicions o posicions alternatives, flattements o vibrato de dits-digitacions)
- 6.4. Articulació (principi i final d'una nota, atacs simples, atacs dobles, atacs triples i combinacions, lligats, combinacions d'articulacions i lligats)
7. Mètode d'estudi (planificació, estructuració, rendibilitat)
8. Coneixement de l'instrument (història de la flauta, morfologia de la flauta, fonaments acústics)
9. Lectura a vista i transport amb flauta Soprano i flauta Contralt

10. *Tècniques de memorització (repetició de fragments escoltats, llegits i combinacions de digitacions)*
11. *Interpretació en públic (davant d'altres alumnes de la classe, participació en concerts i audicions d'alumnes, tècniques d'escena i actitud a l'escenari)*
12. *Interès per les manifestacions musicals (comentari i impressions sobre concerts, informació sobre manifestacions musicals a la ràdio i la televisió, informació sobre les activitats de BLOC-associació de la flauta de bec, assistència a concerts)*
13. *Audició musical (d'enregistraments de flauta de bec, d'enregistraments d'altres instruments vinculats a estils propis de la flauta de bec)*

**METODOLOGIA. ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENENTATGE**

- *Lectura a vista de fragments de l'obra proposada (estudi, obra de conjunt...)*
- *Treball dels diferents fragments de l'obra proposada*
- *Treball dels exercicis de respiració sense i amb instrument*
- *Treball dels exercicis de mobilitat de dits i a'articulacions proposats*
- *Audició discogràfica de l'obra o interpretació per part del professor*
- *Anàlisi musical de l'obra*
- *Anàlisi de les principals dificultats tècniques que presenta l'obra*
- *Creació d'exercicis per superar dificultats tècniques concretes*
- *Audició discogràfica o d'alumnes més avançats per triar el repertori del curs o cicle*
- *Memorització dels fragments més treballats*
- *Treball amb acompanyament*
- *Interpretació d'un determinat estudi, fragment amb diferents articulacions*
- *Anada a un concert de flauta de bec, amb comentaris previs comentaris sobre el concert al qual s'ha assistit*
- *Enregistrament en vídeo d'una interpretació de l'alumne/a. Visionament i anàlisi de l'enregistrament*
- *Treball amb metrònom*
- *Participació en un concert d'alumnes*
- *Visitar el taller d'un constructor artesà de flautes".*

(*Ensenyaments musicals de grau mitjà. 4, 1999, 88 y ss.*).

Como puede apreciarse, existe una gran diferencia entre los programas aquí mencionados y los del Plan 66 anteriormente publicados (apartado 2.3.1.3). Uno de los objetivos de la LOGSE ha sido el de concretar y mostrar parte del llamado "currículum oculto" que no figuraba en los programas pero que tenía un peso importante en la realidad educativa. Por otra parte, se han mejorado asignaturas comunes como la *Música de cambra* y el *Conjunt Instrumental*, fundamentales para cualquier músico pero algo abandonadas en el plan anterior. Como novedad se introduce la materia *Educació corporal per a instrumentistes*, reclamada desde hacia tiempo, como método para evitar lesiones y mejorar la puesta en escena minimizando el *trac* que tanto perjudica a los músicos, especialmente a los principiantes. Esta materia ya estaba presente desde hacía años en célebres conservatorios

Europeos, y con su inclusión avanzamos un paso más en la convergencia de nuestro país hacia la Unión Europea.

En resumen, las Enseñanzas Artísticas reguladas por la LOGSE incluyen la FD en su listado de instrumentos, y articulan su aprendizaje en los 3 grados propuestos. Los programas de FD publicados por la Generalitat son muy completos, aunque no presenten la misma estructura que el resto de currículos derivados de la LOGSE.



#### 2.3.2.4. LA FLAUTA DULCE EN LAS UNIVERSIDADES DE CATALUNYA

La presencia de la FD en la universidad en Catalunya será el motivo de la investigación que se presenta en los capítulos II y III de esta tesis. Valga sólo añadir que con anterioridad a la implantación de los Nuevos Planes de Estudio derivados de la LOGSE, algunas universidades iniciaron a partir de 1985 un programa propuesto desde el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* con el objetivo de formar específicamente en el ámbito de la Didáctica de la Música a profesores de EGB que, previos requisitos, pudiesen adquirir una capacitación suficiente a través de unos cursos llamados “Posgrados”. Estos cursos de especialización se impartían en horario extraescolar complementándose, en ocasiones, con periodos intensivos de verano, hasta alcanzar el número de horas requerido. Entre sus materias encontramos la *Técnica elemental de la Flauta Dolça* (Generalitat de Catalunya, 1989d, 358).

Simultáneamente y de forma “no oficial” se impartió desde el 1985 y durante varios cursos académicos el *Curs de Formació d'Especialistes de Música per a l'EGB*, de dos años de duración, organizado por el *Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona* (1985, 4), en el que tuve el privilegio de participar como profesor del curso obligatorio de FD. Este curso fue la semilla que, en nuestro caso, generó posteriormente los programas de formación universitaria en el ámbito de la FD, en los que tuve ocasión de participar. Este curso dejó de impartirse por causas administrativas en 1991 con la aparición de los nuevos Planes de estudio universitarios donde se contemplaba la titulación de “*Mestre en Educació Musical*”.

En resumen, en la enseñanza universitaria en Catalunya (especialmente en la UB), la FD apareció por primera vez en el Plan 1967 de Formación de Profesorado (“Interpretación de pequeñas composiciones mediante FD”), y continuó en el Plan 1971 de Profesorado de EGB (“Conocimiento teórico-práctico de la FD”). En 1985 se organizaron los Posgrados, hasta la aparición de la titulación de “*Mestre en Educació Musical*”, cuyos planes de estudio en Catalunya serán tratados en el capítulo II de esta tesis.

Como hemos podido constatar a lo largo del capítulo I de esta tesis, el uso de la FD ha sido una constante en todas las culturas a lo largo de la historia, por lo que las referencias documentales existentes son innumerables, a pesar de las dificultades de su acceso al gran público. Paradójicamente, las investigaciones sobre la FD y su didáctica son aún prácticamente inexistentes en el ámbito universitario, como puede apreciarse a la vista de la escasa bibliografía existente en bibliotecas universitarias, como temas de tesis y su presencia en los tesauros. En este sentido, esta tesis pretende aliviar un poco esta situación.

Como instrumento, la FD es un prototipo de aerófono, que ilustra perfectamente las leyes acústicas de dichos instrumentos. Aunque su sonido resulte tímbricamente “elemental”, la construcción de la FD presenta grandes interrogantes que poco a poco la física acústica está desentrañando. Tanto su forma interna y externa como los materiales de construcción son el resultado de transformaciones basadas en la investigación secular por parte de *luthiers* y flautistas para adaptarse a las exigencias musicales de los compositores y a los nuevos estilos artísticos; dichos cambios en el diseño obligan a una aproximación histórica en la ejecución instrumental.

Respecto a su sonido, cabe destacar que su simplicidad ha motivado que se haya asociado la FD a estados de pureza y sobrenaturales. Su simplicidad de medios técnicos interpretativos obliga a los intérpretes a la práctica de técnicas complejas para conseguir los efectos deseados. Como su nombre indica, su suave sonido le ha condicionado a tocar en espacios cerrados, no demasiado grandes, limitación que la apartó de los escenarios sinfónicos occidentales durante el s. XIX y que –de no implantarse otro modelo de FD– seguirá siendo una de sus principales limitaciones; por otra parte, sus características tímbricas y morfológicas le han permitido alcanzar un alto valor simbólico y espiritual que no poseen la mayoría de instrumentos.

Un breve repaso histórico muestra cómo las preferencias en tamaños han ido variando, pasando de la Soprano a la Tenor y finalmente a la Contralto, la favorita hasta nuestros días. En cuanto a los modelos, los estilos musicales europeos han influido en sus cambios morfológicos, hasta llegar al Barroco. Las FD utilizadas en el s. XX para su reimplantación han sido copias en diapason moderno de modelos históricos del Barroco. Su popularización

durante el s. XX ha sido ocasionada, en parte por su uso escolar y *amateur* y por la construcción en serie del instrumento, que ha abaratado su precio, llegando a ser el instrumento más fabricado y vendido en el mundo. Su fabricación en plástico durante estas últimas décadas ha favorecido la implantación de la llamada *digitación inglesa* (en contra de la alemana, más implantada en el ámbito escolar durante el 3<sup>er</sup> cuarto del s. XX).

En cuanto a la enseñanza de la FD, cabe destacar que los primeros tratados que se conservan se remontan al s. XVI, y hasta el s. XX habían estado destinados a *amateurs*. Todos ellos presentan soluciones técnicas a los requerimientos estilísticos del momento, además de un repertorio de piezas y ejercicios adaptados al nivel propuesto; en la actualidad se complementan con material audiovisual y *software*. Con la inclusión de la educación musical en la enseñanza obligatoria, la enseñanza de la FD se implanta paulatinamente en las escuelas a lo largo del s. XX, aunque su situación en cada comunidad educativa dependa de sus recursos económicos, de sus leyes y de la formación y motivación del profesorado. La FD es un instrumento que permite una gran ductilidad didáctico-musical, por eso ha sido contemplado su uso en tantos países, profesores y métodos didáctico-musicales. En España la educación musical escolar contemplaba su estudio en la EGB, y con la aparición de la LOGSE se sugiere su uso tanto en EP como en la ESO: la mayoría de libros de texto la utilizan. En Catalunya, la situación corre pareja con la del resto del país. En las enseñanzas Artísticas (Conservatorios) la FD se incluyó en el llamado Plan 66 a partir del año 1975, con la misma consideración que los demás instrumentos de viento, y ha seguido estando presente en los planes derivados de la LOGSE. En la enseñanza universitaria, la FD se contempla en el plan 1967 de Formación de Profesorado, continúa en el plan 1971, en los posgrados del 1985, hasta llegar a la implantación del Plan 1992, donde aparece la titulación de “*Mestre en Educació Musical*”, cuyos Planes de Estudio en Catalunya serán ampliamente detallados en el capítulo II de esta tesis. A continuación se presenta la tabla 1.6. donde se muestra un resumen de los principales aspectos referidos a la FD en la EGB, BUP, EP (LOGSE), ESO (LOGSE), Enseñanzas Artísticas/Música (antes y después de la LOGSE) y Formación del Profesorado (Universidad), tanto en el territorio MEC como en Catalunya, entre 1971 y 1990.

	Territorio MEC	Catalunya
EGB	-Aparece en los programas de ciclo superior (6º, 7º y 8º), tanto por el uso por parte del profesor (lenguaje musical) como por parte de los alumnos (interpretación de canciones populares, reconocimiento auditivo, imitación de melodías, creación e improvisación con flauta dulce)	- Hasta 1980, la misma situación que para el “territorio MEC”. Posteriormente, no llegaron a publicarse programas autonómicos para el ciclo superior de EGB, con lo que la situación para este ciclo resultó igual que para el “territorio MEC”
BUP	-Se contempla la posibilidad del uso de la flauta dulce en la interpretación musical, aunque no de forma obligatoria	- Hasta 1980, la misma situación que para el “territorio MEC”. Posteriormente, no se publicaron programas autonómicos para BUP
EP (LOGSE)	-No se explicita de forma obligatoria pero aparece en muchos ejemplos de propuestas curriculares y editoriales, dentro del bloque <i>expresión vocal e instrumental</i>	-No se explicita de forma obligatoria, aunque aparece en muchos ejemplos de propuestas curriculares y editoriales. Su uso se contempla como <i>estimulante y gratificador si se pueden asegurar unas condiciones de trabajo adecuadas</i>
ESO (LOGSE)	-No se explicita de forma obligatoria pero aparece en muchos ejemplos de propuestas curriculares y editoriales, dentro del bloque <i>expresión instrumental</i>	-No se explicita de forma obligatoria pero aparece en muchos ejemplos de propuestas curriculares y editoriales. También encontramos la flauta dulce en forma de crédito variable, con una extensa y completa programación teórico-práctica
Enseñanzas Artísticas/Música (Plan 66)	-Aunque no se contemplaba en el listado inicial de instrumentos del Plan 66, se incluyó paulatinamente a partir de 1975, con la misma consideración que el resto de instrumentos de viento	-Catalunya fue pionera en 1975 en la inclusión del instrumento en el Plan 66, con la misma consideración que el resto de instrumentos de viento
Enseñanzas Artísticas/Música (LOGSE)	-Se incluye la flauta dulce en el listado de instrumentos a lo largo de todos los grados, con unos programas completos desde el punto de vista técnico y didáctico, aunque sin la estructura del resto de programas de la LOGSE	-Se incluye la flauta dulce en el listado de instrumentos en todos los grados, con unos programas muy completos desde el punto de vista técnico y didáctico, y siguiendo una estructura parecida al resto de programas de la LOGSE
Formación del Profesorado (Universidad)	-Aparece un bloque de contenidos obligatorio enteramente dedicado al <i>conocimiento técnico y práctico de la flauta dulce</i>	-Hasta el Plan 92, encontramos la misma situación que en el “territorio MEC”

Tabla 1.6. Resumen de los contenidos relacionados con la flauta dulce en los distintos niveles educativos, para el territorio MEC y Catalunya, entre 1971 y 1990

## **CAPÍTULO II. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE “MESTRE EN EDUCACIÓ MUSICAL” EN LAS UNIVERSIDADES DE CATALUNYA**

### **1. LA GÉNESIS DE UNA PROFESIÓN: EL PLAN DE ESTUDIOS DE “MESTRE EN EDUCACIÓ MUSICAL” EN CATALUNYA**

Como se ha dicho anteriormente, la implantación de la Educación Musical en las escuelas fue promovida por la UNESCO en la Conferencia Internacional de Bruselas en 1953, donde se propuso la creación del ISME (*International Society for Music Education*), organismo encargado de controlar y potenciar a escala mundial la formación profesional de músicos y la enseñanza musical en las escuelas con el objetivo de colaborar en el mejor desarrollo del ser humano. Entre los objetivos específicos de dicha organización (7º y 8º) se encontraba el “dar oportunidades a los aprendices para participar activamente en la música como oyentes, intérpretes e improvisadores, independientemente de su nivel o habilidad específica. La FD puede constituir un ejemplo eficaz para ello” (ISME, 1998). Años más tarde, la UNESCO, en su 2ª Conferencia Internacional sobre Pedagogía Musical, en Copenhage, en 1958, estableció que la música en las escuelas debía estar en manos de los propios maestros de grado con conocimientos suficientes en materia musical (González, 1963, 14). Este ha sido, en parte, el modelo seguido en el diseño de la titulación “*Mestre en Educació Musical*”.

En España, la Ley General de Educación de 1970 definió el marco legal para estructurar los programas de educación musical siguiendo las directrices del Ministerio de Educación y Ciencia, que incluían, como vimos en el capítulo I, ejercicios de ritmo, entonación y grafía, práctica de canciones, ejercicios de movimiento y agrupación instrumental escolar, con una marcada orientación teórico-práctica. En este marco formativo es donde podemos situar el aprendizaje de la FD, aunque los profesores encargados de la música fuesen los mismos maestros de las otras áreas y contaran con una insuficiente formación musical. Esta situación perduró hasta la llegada de la LOGSE que propuso la especialización en las diferentes áreas a través de las nuevas titulaciones que aparecerían en la formación inicial del profesorado mediante los Nuevos Planes de Estudio, y que

paulatinamente irían incorporándose a las plantillas de los centros educativos (MEC, 1990, 412 y 417).

Con anterioridad a la implantación de estos Nuevos Planes de Estudio, algunas universidades habían iniciado a partir de 1985 programas de formación mediante cursos de “posgrados”, propuestos, en el caso de Catalunya, desde el *Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*. Con estos cursos se pretendía formar específicamente en el ámbito de la Música y su Didáctica a profesorado de EGB que, previos requisitos, pudiese adquirir la capacitación suficiente. Estos cursos de especialización solían ser impartidos de forma extraescolar y en periodos intensivos de verano, hasta completar el número de horas requerido. Entre sus materias figura la “*Tècnica elemental de la Flauta Dolça*” (Generalitat de Catalunya, 1989d, 358).

De forma “no oficial” también se impartió desde 1985 y durante varios cursos consecutivos el *Curs de Formació d’Especialistes de Música per a l’EGB* (Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona, 1985, 4), de dos años de duración, organizado por dicho conservatorio, y en el que tuve el privilegio de participar como profesor del curso obligatorio de FD y que fue la génesis, en mi caso, de los programas posteriores de formación universitaria en el ámbito de la FD. Este curso dejó de impartirse por causas administrativas, por su falta de validez oficial y por la aparición de los nuevos Planes de Estudio universitarios donde se contemplaba por primera vez la especialidad de “*Mestre en Educació Musical*”.

El inicio de la Reforma de las Enseñanzas Universitarias se remonta a 1987, cuando el MEC dictó las normas generales que estructurarían los Nuevos Planes de Estudio. Algunas de esas directrices ya figuraban en la LRU (como la autonomía de las universidades en la elaboración y aprobación de planes de estudio, y la tarea del Consejo de Universidades en la coordinación y propuesta de títulos, según los artículos 3º, punto 2, apartado f, y artículos 23º y 28º de la citada ley), pero otras eran de nueva gestación. Asimismo aparecía un calendario mínimo de aplicación de las propuestas de las universidades. A continuación se detalla dicha normativa:

*“1º. Títulos oficiales con validez en todo el territorio nacional son aquellos que tienen validez académica y profesional en todo el territorio nacional. El Gobierno, a propuesta del Consejo de Universidades, aprobará las directrices generales comunes, entendiéndose por tales las normas o exigencias aplicables a todos los planes de estudio conducentes a cualesquiera de los títulos oficiales.*

*(...) ordenación cíclica con un primer ciclo de tres años de duración (excepcionalmente, de dos) conducente a la obtención del título de diplomado.*

*a) Enseñanzas de primer ciclo. Es el caso de enseñanzas actuales de ciclo corto (...) con una clara orientación profesional que actualmente carecen de continuidad en un segundo ciclo. Que a una asignatura le correspondan 10 créditos significa que se le asigna una carga docente de cien horas lectivas (teóricas o prácticas).*

*En los planes de estudios se relacionarán tres tipos de materias:*

*a) Materias **troncales**, que constituyen los contenidos homogéneos mínimos correspondientes a un mismo título oficial válido en todo el territorio nacional. Deberán ser al menos el 30% del total de carga lectiva, en el caso de enseñanzas de primer ciclo (...) el máximo de materias troncales que podrá establecerse en las directrices específicas será del 50%.*

*b) Materias **no troncales**, que serán definidas por las Universidades al aprobar sus planes de estudio, y podrán ser:*

*▪ Materias obligatorias de Universidad: libremente establecidas por cada Universidad, que las incluirá en el correspondiente plan de estudios como obligatorias para el alumno.*

*▪ Materias optativas de Universidad: libremente establecidas por la Universidad en el plan de estudios para que el alumno escoja entre las ofrecidas.*

*c) Materias de **libre elección** por el estudiante en orden a la flexible configuración de su currículum. Al menos el 10% del total de la carga lectiva de un plan de estudios quedará reservado para que el estudiante pueda cursar aquellas materias que libremente escoja de entre las ofrecidas por la Universidad entre un amplio catálogo.*

*Una vez elaborados y aprobados, los planes de estudios serán remitidos al Consejo de Universidades para su homologación y publicación en el “Boletín Oficial del Estado”. Así pues, la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio no comenzará en ningún caso antes del curso académico 1988-89. No obstante, las Universidades dispondrán de un plazo de tres años, a partir de la publicación en el “BOE” de cada una de las directrices propias, para elaborar y aprobar sus planes de estudio”.*

*(Consejo de Universidades, 1987, 7-12).*

El Consejo de Universidades propuso, siguiendo estas directrices, los contenidos mínimos que debían estar presentes en las nuevas titulaciones. En los años anteriores a la promulgación de la LOGSE, se presentaron diferentes propuestas que fueron debatidas en las universidades. En la tabla 2.1. se detalla la primera propuesta remitida desde el Consejo de Universidades para su discusión en las distintas universidades.

<p><i>TÍTULOS DE DIPLOMADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.</i></p> <p><i>OPCIONES (...) EDUCACIÓN MUSICAL</i></p>
<p><i>ESTRUCTURA DE LAS ENSEÑANZAS</i></p> <p><i>Ciclo: Primero</i></p> <p><i>Duración estimada de las enseñanzas: tres años</i></p> <p><i>Total de carga lectiva en créditos: Máximo de 241 créditos*</i></p> <p><i>Total de carga lectiva troncal: 137 créditos</i></p> <p><i>(57% sobre el máximo de carga total)</i></p> <p><i>* Un crédito equivale a 10 horas de carga lectiva o equivalente</i></p>
<p><i>RELACIÓN DE MATERIAS TRONCALES CON SUS CORRESPONDIENTES CRÉDITOS Y ÁREAS DE CONOCIMIENTO EN LA OPCIÓN EDUCACIÓN MUSICAL</i></p>
<p><b><i>-Educación Musical para alumnos con problemas de desarrollo y aprendizaje</i></b></p> <p><i>Los alumnos con problemas de desarrollo, problemas motóricos, auditivos y de conducta. Organización corporal, ritmo y expresión en los problemas de aprendizaje</i></p> <p><i>Área: Didáctica de la Expresión Musical</i></p> <p><i>Créditos: 4.5 (3 teóricos y 1.5 prácticos)</i></p>
<p><b><i>-Formación Instrumental</i></b></p> <p><i>Práctica de conjunto instrumental</i></p> <p><i>Dirección</i></p> <p><i>Repertorio escolar para diferentes tipos de organizaciones instrumentales y vocales</i></p> <p><i>Área: A determinar entre las existentes y otras de posible creación</i></p> <p><i>Créditos: 9 (3 teóricos y 6 prácticos)</i></p>
<p><b><i>-Formación Instrumental</i></b></p> <p><i>Estudio de un instrumento melódico o armónico</i></p> <p><i>Área: A determinar</i></p> <p><i>Créditos: 15 (3 teóricos y 12 prácticos)</i></p>
<p><b><i>-Formación rítmico corporal</i></b></p> <p><i>Juegos sociales y musicales</i></p> <p><i>Danzas tradicionales y coreografía elemental. Improvisación</i></p> <p><i>Técnica corporal: coordinación, relajación, respiración</i></p> <p><i>Área: A determinar</i></p> <p><i>Créditos: 6 (2 teóricos y 4 prácticos)</i></p>
<p><b><i>-Formación vocal y auditiva</i></b></p> <p><i>Técnica vocal: voz hablada y cantada</i></p> <p><i>Canto coral y dirección. Repertorio</i></p> <p><i>Audición</i></p> <p><i>Área: A determinar</i></p> <p><i>Créditos: 9 (3 teóricos y 6 prácticos)</i></p>



<p><b>-Formación Didáctica</b></p> <p><i>Psicología de la enseñanza y del aprendizaje</i>  <i>Aplicación a la enseñanza musical</i>  <i>Medios didácticos musicales</i>  <i>Programación</i>  <i>Prácticas docentes</i></p> <p><i>Área: Didáctica de la Expresión Musical</i>  <i>Créditos: 9 (6 teóricos y 3 prácticos)</i></p>
<p><b>-Historia de la Música</b></p> <p><i>Análisis de obras</i>  <i>Estudio de los diferentes períodos y estéticas</i></p> <p><i>Area: Música</i>  <i>Créditos: 6 (4 teóricos y 2 prácticos)</i></p>
<p><b>-Prácticum</b></p> <p><i>Conjunto integrado de práctica a realizar en centros de enseñanza primaria, guiados por el profesorado, cuya misión es observar la práctica de sus diversas manifestaciones, así como actuar en la misma</i></p> <p><i>Su duración se extenderá por un período de seis meses</i></p> <p><i>Área: Didáctica de la Expresión Musical</i>  <i>Créditos: 30</i></p>

Tabla 2.1. Contenidos musicales de la primera propuesta de plan de estudios de “*Mestre en Educació Musical*”, remitida por el Consejo de Universidades (Consejo de Universidades, 1989, 134-135)

Como podemos apreciar en la tabla anterior, esta primera propuesta otorgaba 58.5 créditos a las materias con contenidos musicales en la titulación (además de 30 créditos para el prácticum), y distinguía entre créditos teóricos y prácticos. Repetía el mismo título para dos materias asignando éstas a áreas de conocimiento distintas, ya fuesen Música o Didáctica de la Expresión Musical u otras por determinar o crear. El prácticum se asignaba únicamente al área de Didáctica de la Expresión Musical. También tenía en cuenta la educación musical para alumnos con necesidades educativas especiales.

Con posterioridad, en 1991, el Consejo de Universidades propuso algunas modificaciones que dieron lugar a la segunda propuesta que presentamos en la tabla 2.2., en la página siguiente.

*PRIMERA.- Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad de Educación Musical deberán proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica de Educación Musical*

*SEGUNDA.-*

*1. Los planes de estudios que aprueben las Universidades deberán articularse como enseñanzas de primer ciclo, con una duración de tres años. Los distintos planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad de Educación Musical, determinarán, en créditos, la carga lectiva global que en ningún caso podrá ser inferior a 180 ni superior al máximo de créditos que para los estudios de primer ciclo permite el Real Decreto 1497/1987*

*2. La carga lectiva establecida en el plan de estudios oscilará entre las veinte y treinta horas semanales, incluidas las enseñanzas prácticas. En ningún caso la carga lectiva de la enseñanza teórica superará las quince horas semanales*

<i>RELACIÓN DE MATERIAS TRONCALES</i>	<i>TOTAL CRÉDITOS</i>	<i>ÁREAS DE CONOCIMIENTO</i>
<b><i>Didáctica de la Expresión Musical</i></b> <i>Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la expresión musical</i>	4	<i>Didáctica de la expresión Musical</i> <i>Música</i>
<b><i>Formación Instrumental</i></b> <i>Estudio de un instrumento melódico o armónico</i>	8	<i>Didáctica de la expresión Musical</i> <i>Música</i>
<b><i>Formación Musical</i></b> <i>Práctica de conjunto instrumental</i> <i>Dirección</i> <i>Repertorio escolar para diferentes tipos de organizaciones instrumentales y vocales</i>	8	<i>Didáctica de la expresión Musical</i> <i>Música</i>
<b><i>Formación Rítmica y Danzas</i></b> <i>Danzas tradicionales y coreografía elemental</i> <i>Improvisación</i> <i>Técnica Corporal: coordinación, relajación, respiración</i>	4	<i>Didáctica de la expresión Corporal</i> <i>Didáctica de la expresión Musical</i> <i>Música</i>

<i>RELACIÓN DE MATERIAS TRONCALES</i>	<i>TOTAL CRÉDITOS</i>	<i>ÁREAS DE CONOCIMIENTO</i>
<b><i>Formación Vocal y Auditiva</i></b> <i>Técnica vocal: voz hablada y cantada</i> <i>Canto coral y dirección</i> <i>Repertorio</i> <i>Audición</i>	4	<i>Didáctica de la expresión Musical</i> <i>Música</i>
<b><i>Historia de la Música y del Folklore</i></b> <i>Análisis de obras</i> <i>Estudio de los diferentes periodos y estéticas</i>	4	<i>Didáctica de la expresión Musical</i> <i>Historia del Arte</i> <i>Música</i>
<b><i>Prácticum</i></b> <i>Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo, especialmente en las actividades de educación musical</i>	32	<i>Todas las áreas vinculadas a las materias troncales, tanto comunes como de Especialidad, de esta Especialidad de Educación Musical</i>

Tabla 2.2. Contenidos musicales de la segunda propuesta de plan de estudios de “*Mestre en Educació Musical*”, remitida por el Consejo de Universidades (Consejo de Universidades, 1991a, 92)

Como puede apreciarse en la tabla anterior, esta segunda propuesta mantenía muchas de las materias propuestas con anterioridad, aunque desaparecía la Educación Musical para alumnos con problemas de desarrollo y aprendizaje, y disminuía drásticamente el número de créditos de las mismas hasta llegar a 32 créditos totales en contenidos musicales (además del Prácticum que aumentaba en 2 créditos). En la mayoría de los casos, las áreas de conocimiento asignadas eran Música y Didáctica de la Expresión Musical, además de todas las vinculadas a la titulación, en el Prácticum. En general, podemos hablar de una notable pérdida de la carga docente en Didáctica de la Expresión Musical, respecto a la primera propuesta.

Con posterioridad, el Consejo de Universidades elaboró una propuesta final que recogió modificaciones tanto en las denominaciones de asignaturas, como en sus contenidos y en las siguientes asignaciones de créditos. Las modificaciones respecto la anterior propuesta se presentan en la tabla 2.3., en la página siguiente.

<b>“MATERIAS TRONCALES DE ESPECIALIDAD</b>
<p><b>-Didáctica de la Expresión Musical, la descripción será:</b></p> <p><i>Principios de la educación musical escolar</i></p> <p><i>Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical</i></p> <p><i>Programación y evaluación</i></p> <p><i>Prácticas docentes</i></p>
<p><b>-Formación Musical pasa a denominarse Agrupaciones Musicales</b></p>
<p><b>-Formación Rítmica y Danza, su descripción será:</b></p> <p><i>Elementos fundamentales de la rítmica</i></p> <p><i>Distintos aspectos de la danza aplicada a la educación básica</i></p> <p><i>Coreografías elementales</i></p> <p><i>Improvisación</i></p> <p><i>Repertorio</i></p>
<p><b>-Formación Vocal y Auditiva, su descripción será:</b></p> <p><i>Técnicas vocales y auditivas</i></p> <p><i>La exteriorización e interiorización de la melodía</i></p> <p><i>Repertorio</i></p>
<p><b>-Se añade nueva troncal: Lenguaje Musical</b></p> <p><i>Estudio teórico-práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical</i></p> <p><i>4 créditos</i></p> <p><i>Áreas: Música y Didáctica de la Expresión Musical”.</i></p>

Tabla 2.3. Modificaciones y contenidos musicales de la propuesta definitiva de plan de estudios de “*Mestre en Educació Musical*”, remitida por el Consejo de Universidades (Consejo de Universidades, 1991b, 7)

Tal como se refleja en la tabla anterior, esta última propuesta mantuvo las líneas generales de la segunda propuesta, aunque con cambios en algunos descriptores de materias. Añadió una nueva materia (Lenguaje Musical) con 4 créditos, con lo que se llegó a los 36 créditos (además de los 32 del Prácticum). La inclusión de Lenguaje Musical posiblemente guarde relación con la negativa a incluir una prueba de acceso a la titulación para garantizar unos contenidos mínimos que permitan un aprovechamiento real de las materias. Finalmente, el título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades (entre las que figura “Educación Musical”) quedó establecido y promulgado por el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto (BOE de 11 octubre); de manera que cada Universidad podría proponer sus propios planes de estudio de forma distinta, uno de los motivos de estudio de esta tesis (Guirado,

1995, 97). Si comparamos los planes de estudio de cada titulación de maestro, y nos fijamos en la alta troncalidad obligatoria junto con la optatividad y libre elección, normalmente idénticas para todas ellas, podemos preguntarnos si se trata, en realidad, de estudios distintos o más bien de especialidades distintas dentro de un mismo título. Una organización en estudios muy diferenciados (con itinerarios curriculares bien distintos) dificultaría las posibles convalidaciones entre centros, el cambio de elección por parte de los alumnos, y la organización docente en Universidades con pocos alumnos.

Otro dato remarcable es la posible existencia de “prerrequisitos” para cursar algunas asignaturas y la necesidad de efectuar una prueba selectiva inicial, con el fin de no acumular un número excesivo de repetidores en algunas asignaturas (con las dificultades organizativas que esto originaría) por haber generado falsas expectativas y frustraciones que podrían haberse ahorrado en el caso de una prueba selectiva inicial (al estilo de INEF, Bellas Artes o Traducción e Interpretación). Esto garantizaría el nivel mínimo necesario para cursar la titulación, dado el poco tiempo de que se dispone en la universidad para adquirir una formación musical y didáctica suficiente (Fernández y Manuel, 1997, 183).

A continuación presentamos la tabla 2.4., que recoge las propuestas del título remitidas por el Consejo de Universidades para su discusión y la definitiva redacción final del título de “*Mestre en Educació Musical*”. Como puede apreciarse, la segunda propuesta y la definitiva se efectuaron casi a la vez y sin mediar el tiempo suficiente para una discusión en profundidad en los Centros.

TÍTULOS DE DIPLOMADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA. OPCIONES... EDUCACIÓN MUSICAL		
RELACIÓN DE MATERIAS TRONCALES CON SUS CORRESPONDIENTES CRÉDITOS Y ÁREAS DE CONOCIMIENTO EN LA OPCIÓN <i>EDUCACIÓN MUSICAL</i>		
1ª propuesta (Consejo de Universidades, 1989, 134-135)	2ª propuesta (Consejo de Universidades, 1991a, 92)	3ª propuesta (definitiva) (Consejo de Universidades, 1991b, 7)
<p><b>-Educación Musical para alumnos con problemas de desarrollo y aprendizaje</b></p> <p><i>Los alumnos con problemas de desarrollo, problemas motóricos, auditivos y de conducta</i></p> <p><i>Organización corporal, ritmo y expresión en los problemas de aprendizaje</i></p> <p><i>Área: Didáctica de la Expresión Musical</i></p> <p><i>Créditos: 4.5 (3 teóricos y 1.5 prácticos)</i></p>	DESAPARECE	DESAPARECE
<p><b>-Formación Instrumental</b></p> <p><i>Estudio de un instrumento melódico o armónico</i></p> <p><i>Área: A determinar</i></p> <p><i>Créditos: 15 (3 teóricos y 12 prácticos)</i></p>	<p><b>-Formación Instrumental</b></p> <p><i>SE MANTIENE</i></p> <p><i>Área: Didáctica de la Expresión Musical</i></p> <p><i>Música</i></p> <p><i>Créditos: 8</i></p>	<p><b>-Formación Instrumental</b></p> <p><i>SE MANTIENE</i></p>
<p><b>-Formación Instrumental</b></p> <p><i>Práctica de conjunto instrumental</i></p> <p><i>Dirección</i></p> <p><i>Repertorio escolar para diferentes tipos de organizaciones instrumentales y vocales</i></p> <p><i>Área: A determinar entre las existentes y otras de posible creación</i></p> <p><i>Créditos: 9 (3 teóricos y 6 prácticos)</i></p>	<p><b>-Formación Musical</b></p> <p><i>SE MANTIENE</i></p> <p><i>Área: Didáctica de la Expresión Musical</i></p> <p><i>Música</i></p> <p><i>Créditos: 8</i></p>	<p><b>-Agrupaciones Musicales</b></p> <p><i>SE MANTIENE</i></p>

1ª propuesta	2ª propuesta	3ª propuesta (definitiva)
<p><b>-Formación rítmico corporal</b></p> <p><i>Danzas tradicionales y coreografía elemental</i></p> <p><i>Improvisación</i></p> <p><i>Técnica corporal: coordinación, relajación, respiración</i></p> <p><i>Juegos sociales y musicales</i></p> <p><i>Área: A determinar</i></p> <p><i>Créditos: 6 (2 teóricos y 4 prácticos)</i></p>	<p><b>-Formación Rítmica y Danza</b></p> <p><i>Danzas tradicionales y coreografía elemental</i></p> <p><i>Improvisación</i></p> <p><i>Técnica corporal: coordinación, relajación, respiración</i></p> <p><i>Área: Did. de la Expresión Musical., Did. de la Expresión Corporal, Música</i></p> <p><i>Créditos: 4</i></p>	<p><b>-Formación Rítmica y Danza</b></p> <p><i>Repertorio</i></p> <p><i>Coreografías elementales</i></p> <p><i>Improvisación</i></p> <p><i>Elementos fundamentales de la rítmica</i></p> <p><i>Distintos aspectos de la danza aplicada a la educación básica</i></p> <p><i>Área: SE MANTIENE</i></p> <p><i>Créditos: SE MANTIENE</i></p>
<p><b>-Formación vocal y auditiva</b></p> <p><i>Técnica vocal: voz hablada y cantada</i></p> <p><i>Canto coral y dirección</i></p> <p><i>Repertorio. Audición</i></p> <p><i>Área: A determinar</i></p> <p><i>Créditos: 9 (3 teóricos y 6 prácticos)</i></p>	<p><b>-Formación vocal y auditiva</b></p> <p><i>SE MANTIENE</i></p> <p><i>Área: Didáctica de la Expresión Musical</i></p> <p><i>Música</i></p> <p><i>Créditos: 4</i></p>	<p><b>-Formación vocal y auditiva.</b></p> <p><i>Técnicas vocales y auditivas</i></p> <p><i>Repertorio</i></p> <p><i>La exteriorización e interiorización de la melodía</i></p> <p><i>Área: SE MANTIENE</i></p> <p><i>Créditos: SE MANTIENE</i></p>
<p><b>-Formación Didáctica</b></p> <p><i>Psicología de la enseñanza y del aprendizaje</i></p> <p><i>Aplicación a la enseñanza musical</i></p> <p><i>Medios didácticos musicales</i></p> <p><i>Programación</i></p> <p><i>Prácticas docentes</i></p> <p><i>Área: Didáctica de la Expresión Musical</i></p> <p><i>Créditos: 9 (6 teóricos y 3 prácticos)</i></p>	<p><b>-Didáctica de la Expresión Musical</b></p> <p><i>Contenidos, recursos didácticos para la enseñanza de la expresión musical</i></p> <p><i>Área: Didáctica de la Expresión Musical, Música</i></p> <p><i>Créditos: 4</i></p>	<p><b>-Didáctica de la Expresión Musical</b></p> <p><i>Principios de la educación musical escolar</i></p> <p><i>Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical</i></p> <p><i>Programación y evaluación</i></p> <p><i>Prácticas docentes</i></p> <p><i>Área: SE MANTIENE</i></p> <p><i>Créditos: SE MANTIENE</i></p>

1ª propuesta	2ª propuesta	3ª propuesta (definitiva)
<p><b>-Historia de la Música</b>  <i>Análisis de obras</i>  <i>Estudio de los diferentes períodos y estéticas</i>  <i>Área: Música</i></p> <p><i>Créditos: 6 (4 teóricos y 2 prácticos)</i></p>	<p><b>-Historia de la Música y del Folklore</b>  <i>SE MANTIENE</i></p> <p><i>Área: Didáctica de la Expresión Musical</i>  <i>Historia del Arte</i>  <i>Música</i></p> <p><i>Créditos: 4</i></p>	<p><b>-Historia de la Música y del Folklore</b>  <i>SE MANTIENE</i></p>
<p><b>-Prácticum</b>  <i>Conjunto integrado de práctica a realizar en centros de enseñanza primaria, guiados por el profesorado, cuya misión es observar la práctica de sus diversas manifestaciones, así como actuar en la misma. Su duración se extenderá por un período de seis meses</i></p> <p><i>Área: Didáctica de la Expresión Musical</i></p> <p><i>Créditos: 30</i></p>	<p><b>-Prácticum</b>  <i>Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo, especialmente en las actividades de educación musical</i></p> <p><i>Área: Todas las áreas vinculadas a las materias troncales, tanto comunes como de Especialidad, de esta Especialidad de educación Musical</i></p> <p><i>Créditos: 32</i></p>	<p><b>-Prácticum</b>  <i>SE MANTIENE</i></p>
<p>NO APARECE</p>	<p>NO APARECE</p>	<p><b>-Lenguaje Musical</b>  <i>Estudio teórico-práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical</i>  <i>Área: Música</i>  <i>Didáctica de la Expresión Musical</i>  <i>Créditos: 4</i></p>

Tabla 2.4. Contenidos musicales de las tres propuestas de plan de estudios de "Mestre en Educació Musical", remitidas por el Consejo de Universidades (Consejo de Universidades, 1989, 134-135; 1991a, 92 y 1991b, 7)



Como puede apreciarse en la tabla anterior, podemos señalar algunas diferencias fundamentales entre las tres propuestas:

1. Se reduce el número de créditos totales de las materias musicales troncales (incluyendo el prácticum), pasando de 88.5 en la primera propuesta a 64 en la segunda, para finalmente quedar en 68 créditos en la propuesta definitiva. Esto supone una reducción del 23.16% respecto a la propuesta inicial; si dejamos aparte el *prácticum*, la reducción representaría el 38.4%.
2. En la 2ª y 3ª propuestas no se especifica la asignación de créditos teóricos y prácticos en cada materia.
3. Desaparece definitivamente la **Educación Musical para alumnos con problemas de desarrollo y aprendizaje**, única materia que contemplaba de forma explícita el tratamiento de la diversidad en el aula de música.
4. La materia **Formación Instrumental** se mantiene aunque disminuye considerablemente en número de créditos respecto al planteamiento inicial, con lo se que dificulta enormemente su aprovechamiento. En dicha materia no se especifica qué o cuáles instrumentos musicales deben aprenderse, lo que queda a criterio de cada universidad. Las áreas de conocimiento se concretan en Didáctica de la Expresión Musical y Música. En esta materia es donde se incluirá en muchos casos el estudio de la FD.
5. La segunda materia dedicada a la formación instrumental finalmente cambia el nombre tomando el de **Agrupaciones Musicales**, evitando así confusiones y designando contenidos de tipo colectivo. Sus descriptores coinciden en las tres propuestas, aunque se disminuye en 1 crédito respecto a la inicial. Las áreas de conocimiento se concretan en Didáctica de la Expresión Musical y Música.
6. La formación rítmico-corporal finalmente adopta el nombre de **Formación Rítmica y Danza**, denominación que incluye la Danza de forma obligatoria, a la vez que destaca los elementos fundamentales de la Rítmica como contenido diferenciado. Desaparecen de la primera propuesta los juegos musicales y sociales (aunque se mantengan en los temarios de Acceso al Cuerpo de Maestros de Primaria, especialidad Educación Musical). Desaparecen las técnicas corporales específicas de coordinación, relajación y respiración de la primera y segunda propuestas y se añaden aspectos de la danza aplicada a la educación básica. Se disminuye en 2 créditos respecto a la propuesta inicial. Las áreas de

conocimiento se concretan en Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Expresión Corporal y Música.

7. Respecto a **Formación vocal y auditiva**, se mantienen los contenidos de técnica vocal y auditiva, mientras que desaparecen los contenidos de canto coral y dirección (por estar ya presentes en **Agrupaciones Musicales**). Se añade en la última propuesta la audición interior. Se pierden 5 créditos respecto a la propuesta inicial, algo fundamental si se quiere abordar suficientemente la voz del maestro, tema largamente reivindicado en los anteriores planes de estudio. Las áreas de conocimiento se concretan en Didáctica de la Expresión Musical y Música.
8. Respecto a **Didáctica de la Expresión Musical**, sus contenidos han ido transformándose a lo largo de las tres propuestas, aunque finalmente se recuperan la programación y prácticas docentes. A pesar de que sea probablemente la materia que mejor justifica estos estudios universitarios, en la práctica sólo se proponen 8 créditos para ello. Se añade Música a las áreas de conocimiento, probablemente por motivos organizativos.
9. A **Historia de la Música** se le añade el Folklore Musical en el título, aunque esto no se haya reflejado en los descriptores, que se mantienen. Se reducen 2 créditos y se añaden otras dos áreas de conocimiento: Didáctica de la Expresión Musical e Historia del Arte.
10. El **Prácticum** no se modifica apenas a pesar de que se añadan 2 créditos. Finalmente no se especifica su duración. Queda asignado a todas las áreas vinculadas a las materias troncales, tanto comunes como de especialidad.
11. Finalmente se añade la materia **Lenguaje Musical** de 4 créditos para asegurar un mínimo aprovechamiento de los contenidos estrictamente musicales que, si no se exigen de otro modo, no podrían asegurarse en el alumnado y dificultarían enormemente el aprovechamiento y el éxito en estos estudios.

En resumen, podemos sugerir que los criterios adoptados para transformar la primera propuesta hasta la definitiva han sido, en general, de índole administrativa y organizativa. Las áreas de conocimiento asignadas no han sido siempre las más especializadas sino que se han vinculado aquéllas que organizativamente ya coexistían en los departamentos, lo que facilita poder proponer dichos estudios en las Facultades. La reducción de créditos entre las propuestas ha sido bastante generalizada, sin prever las dificultades que supondría mantener determinadas materias sin una asignación de tiempo suficiente. Quizás hubiese sido mejor

proteger algunas materias esenciales y dejar el resto como asignaturas optativas o de libre elección.

La primera promoción de estudiantes de los Nuevos Planes de Estudio en la UB inició este plan durante el curso 1992-93 (algunos desde 1<sup>er</sup> curso, y otros mediante un plan adaptado para 2<sup>o</sup> curso). Cientos y miles han sido, pues, ya, los estudiantes que a lo largo de estos años han pasado por el nuevo plan de formación inicial en las distintas universidades, a los que hay que añadir los alumnos de los cursos de posgrado anteriores y posteriores a la LOGSE y los distintos concursos-oposiciones de ingreso para el Cuerpo de Maestros, en dicha especialidad.

A la vista de los resultados y las dificultades en la formación inicial de los maestros especialistas de música, las universidades han solicitado reiteradamente la realización de pruebas específicas de Música para acceder a la Diplomatura de Maestro en la especialidad de Educación Musical. Tal como se concretó en el grupo de trabajo “Universidad, Licenciatura y Diplomatura”, coordinado por Pilar Barrios en el 1<sup>er</sup> Congreso ISME/España, en 1999, se exigía de inmediato la puesta en marcha de dichas pruebas, ya que era evidente y necesario que el alumnado que iniciara estos estudios contase con suficiente formación musical previa. Asimismo, teniendo en cuenta otros precedentes de pruebas que se llevan a cabo en otros estudios en diferentes universidades del Estado, se estimó que las mismas podrían establecerse entre las siguientes:

- Examen de competencia musical, previa a la Selectividad
- Inclusión de un módulo específico en la Selectividad y/o FP
- Prueba específica de acceso para la especialidad

Con respecto a los planes de estudio en las distintas Diplomaturas de Maestro, se hizo la siguiente puntualización:

*“En la especialidad de Educación Musical, los créditos asignados a las asignaturas de Música podrían considerarse suficientes, siempre que se establezcan cualquiera de las pruebas expuestas en el punto anterior”.*

(Barrios, 2000, 191).

Paralelamente a la puesta en marcha de estos nuevos planes de estudio, el Ministerio reguló paulatinamente el ejercicio profesional docente del profesorado de música de Educación Primaria y Secundaria con las siguientes medidas, aplicadas también en Catalunya:

1) **HABILITACIÓN en educación musical para maestros en ejercicio** dentro del Cuerpo de Maestros (Orden de 19 de abril de 1990, BOE de 4 de mayo). Para obtener la habilitación que permita solicitar los puestos de trabajo de Educación General Básica, Educación Musical, se requería estar en posesión de alguna de las titulaciones o diplomas que a continuación se indican:

- Estudios musicales según Decreto de 15 de junio de 1942 (BOE de 4 de julio): estar en posesión del Certificado de Aptitud o Grado Elemental
- Estudios musicales conforme al Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre (BOE de 24 de octubre): estar en posesión del Diploma Elemental o haber cursado las enseñanzas correspondientes al Grado Elemental

Esta habilitación sólo perduró hasta 1993, cuando fue sustituida por una oposición restringida (Real Decreto 850/1993 de 4 de junio, BOE de 30 de junio).

2) **HABILITACIÓN** por medio de reciclaje del profesorado funcionario y no-funcionario **a través de cursos de Especialización**:

- Habilitación de profesorado **funcionario** a través de Cursos de especialización: El MEC estableció convenios con las universidades a fin de que pudiesen realizar cursos para la especialización de nuevos profesores, previa realización de una prueba de aptitud, dado el contenido específico de la educación musical. La estructura de dichos cursos, con un total de 540 horas de duración, se dividiría en dos períodos (MEC, 1996, 1955) de la siguiente forma:
  - a) Fase intensiva de contenidos teórico-prácticos (fase presencial): lenguaje musical, formación vocal y auditiva, formación instrumental (FD y otros, etc.), formación rítmica y danza, agrupaciones musicales, música y cultura, didáctica de la expresión musical y currículum musical en EP.
  - b) Fase de prácticas en centros docentes.

- **Habilitación de profesorado para la enseñanza privada:** A partir del año 1996 se organizaron cursos para el profesorado de centros docentes concertados y privados, con el fin de brindar la misma oportunidad que se había dado en la enseñanza pública para la adquisición de la habilitación en educación musical (Orden de 11 de enero de 1996, BOE de 23 de enero). Las características de estos cursos fueron las mismas descritas anteriormente para la enseñanza pública en el apartado anterior.

3) **HABILITACIÓN** por medio del **Ingreso en el Cuerpo de Maestros de Educación Musical**. Desde el año 1991 se vinieron convocando oposiciones para el ingreso en el Cuerpo de Maestros, en la especialidad de Educación Musical. Dichas oposiciones constaban inicialmente de tres pruebas (Oriol, 1999, 60):

- 1ª Prueba. Escrita: desarrollo por escrito de dos temas (uno de la parte A del temario y el otro de la parte B)
- 2ª Prueba, de carácter práctico:
  - a) Componer una pieza vocal e instrumental para utilizar en el aula sobre un texto dado por el tribunal
  - b) Leer a primera vista un fragmento rítmico de 16 compases sobre una partitura dada por el tribunal
  - c) Interpretar con la voz o un instrumento aportado por el opositor, un fragmento musical sobre una partitura dada por el tribunal
- 3a. Prueba. Oral: exposición oral de un tema elegido de la parte A del temario en dos partes: aspectos científicos o del contenido del tema y aspectos pedagógicos del tema propuesto

Sintetizando lo expuesto, la propuesta de contenidos musicales en la titulación ha pasado por un proceso de transformación, esencialmente de índole administrativa, asignando áreas de conocimiento no tanto por su especialización, como por facilitar la organización de los departamentos, y poder proponer dichos estudios en las facultades. La reducción de créditos entre las tres propuestas del Consejo de Universidades fue generalizada, sin prever las dificultades que supondría mantener determinadas materias sin una asignación de tiempo suficiente. Dada la especificidad de los estudios musicales, se solicitó por parte de las

Universidades la inclusión de una prueba selectiva de conocimientos musicales para cursar dichos estudios, sin éxito hasta el momento. Paralelamente a dichos estudios, la administración educativa ha planteado sistemas de habilitación para reciclar a maestros en ejercicio y de este modo acelerar el proceso de implantación de la música en la Educación Primaria.

## **2. LA FLAUTA DULCE EN LOS ESTUDIOS DE “MESTRE EN EDUCACIÓ MUSICAL” EN CATALUNYA. DESCRIPCIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LAS UNIVERSIDADES DE CATALUNYA**

A continuación pasaremos a describir los planes de estudio en que se contempla la FD en la totalidad de las Universidades públicas y privadas de Catalunya. Las fuentes en que nos hemos basado para la recogida de datos han sido:

- páginas *web* de cada Universidad donde se dan informaciones generales
- programas de las asignaturas facilitados por el profesorado de los departamentos correspondientes
- entrevistas a los profesores encargados de la FD en cada universidad (véase anexo 2)

El sistema de presentación de los datos ha seguido el siguiente orden:

- breve referencia histórica de cada universidad
- asignaturas con contenido musical en el plan de estudios de “*Mestre en Educació Musical*”, en cada universidad
- programas de las asignaturas con contenido de FD

El orden de presentación de las universidades propuesto obedece a la incidencia numérica del alumnado, de mayor a menor: Universitat de Barcelona (UB), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat Ramon Llull (URL), Universitat Rovira i Virgili (URV), Universitat de Girona (UDG), Universitat de Lleida (UDL), Universitat de Vic (U.VIC), Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), Universitat Pompeu Fabra (UPF), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y Universitat Internacional de Catalunya (UNICA).

## 2.1. UNIVERSITAT DE BARCELONA (UB)

### *BREVE REFERENCIA HISTÓRICA*

La *Universitat de Barcelona* (UB) fue creada en 1450 por Alfonso V y sancionada por el Papa Nicolás V. Su sede en el centro de la ciudad se inauguró en 1871. Actualmente se encuentra repartida en cuatro *campus* en diferentes puntos urbanos (Pedralbes, Mundet/Vall d'Hebron, Bellvitge y Centro). Es la más antigua y la mayor de las universidades que hay en Barcelona y en el conjunto de Catalunya, y también la segunda de España en volumen de estudiantes. Así, la UB agrupa a más de la mitad de los universitarios de Catalunya. Está estructurada en 5 divisiones temáticas, que suman 20 Facultades o Escuelas Universitarias y 71 enseñanzas universitarias. La Biblioteca de la UB es la segunda de España en número de volúmenes, después de la Biblioteca Nacional de Madrid; dispone de un fondo de 2 millones de libros y 35.443 títulos de publicaciones periódicas. La Universitat de Barcelona ha sido la primera de Europa en número de estudiantes del programa *Erasmus* (Universitat de Barcelona, 1997).

El Departamento encargado de la docencia de las materias objeto de esta tesis es el *Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal* (DEMC) que agrupa 3 áreas de conocimiento: Música, Didáctica de la Expresión Musical y Didáctica de la Expresión Corporal. Los profesores encargados de las áreas de Música y Didáctica de la Expresión Musical sumaban un total de 15, siendo 5 los entrevistados por haber impartido asignaturas relacionadas con la enseñanza de la FD (según datos tomados de las encuestas del profesorado de la UB).

El alumnado que cursaba estos estudios en 1999 era de 323 estudiantes (36.4% del total de Catalunya), pertenecientes a diversas clases sociales (especialmente media-baja), divididos en 188 de turno de mañana (58%) y 135 de tarde (42%), y distribuidos según sexos, en 258 chicas (80%) y 65 chicos (20%) (según datos tomados de las encuestas del profesorado de la UB). Consultada la Secretaría de la Facultad donde se imparten estos estudios sobre los datos de matrícula del 2000 y 2001, no se han advertido cambios significativos respecto a



1999, momento en que se realizaron las entrevistas, por lo que no se ha visto necesaria su actualización.

#### ASIGNATURAS Y PROGRAMAS

La titulación “*Mestre en Educació Musical*” fue aprobada por la UB con el plan de estudios que se muestra en la tabla 2.5. (sólo se citan asignaturas con contenido musical).

<i>Matèries MEC</i>	<i>Crèdits (MEC + UB)</i>	<i>Assignatures UB</i>	<i>Crèdits (Teòr/Pràc)</i>
<i>Didàctica de l'Expressió Musical</i>	9 (8/1)	- <i>Didàctica del llenguatge Musical</i> - <i>Programació específica i sistemes d'avaluació</i>	6 (3/3) 3 (2/1)
<i>Formació Instrumental</i>	9 (8/1)	- <i>Tècnica Instrumental 1</i> - <i>Tècnica Instrumental 2</i>	4.5 (1.5/3) 4.5 (1.5/3)
<i>Agrupacions Musicals</i>	9 (8/1)	- <i>Tècnica i Agrupacions Musicals</i> - <i>Agrupacions Musicals</i>	6 (3/3) 3 (1/2)
<i>Formació Rítmica i Dansa</i>	4.5 (4/0.5)	- <i>Formació Rítmico-Musical</i>	4.5 (1.5/3)
<i>Formació Vocal i auditiva</i>	6 (4/2)	- <i>Llenguatge musical 1</i>	6 (3/3)
<i>Llenguatge musical</i>	6 (4/2)	- <i>Llenguatge musical 2</i>	6 (3/3)
<i>Història de la música i Folklore</i>	4.5 (4/0.5)	- <i>Història i Folklore musicals</i>	4.5 (3/1.5)

Tabla 2.5. Asignaturas con contenidos musicales del plan de estudios de “*Mestre en Educació Musical*”, en la Universitat de Barcelona (Universitat de Barcelona, 1992a, 14)

Como puede apreciarse en la tabla anterior, el plan de estudios de “*Mestre en Educació Musical*” de la UB incrementa en 8 créditos la propuesta del MEC, organizando las asignaturas según módulos de 3, 4.5 ó 6 créditos.

La UB transforma la materia *Formació vocal i auditiva* en *Llenguatge musical 1*, con la posible pérdida de contenidos. Además, a esta relación de materias hay que añadir el *Pràcticum* con 33 créditos (32 del MEC + 1 de la UB), que está asignado a todas las áreas vinculadas a las materias troncales de esta especialidad.

Aunque este plan de estudios permita gran libertad al alumnado para decidir su propio itinerario de asignaturas a lo largo de la carrera, la propia UB aconseja un “Modelo-tipo de secuencia curricular” para Educación Musical con el fin de optimizar al máximo el tiempo de estudio en la universidad, que presentamos en la tabla 2.6. (sólo asignaturas con contenido de Música).

<i>Quadrimestre</i>	<i>Assignatures</i>	<i>Crèdits (Teòr./Pràc./Total)</i>	<i>Hores setmana (Teòr./Pràc./Total)</i>
1	-Llenguatge musical I	3/3/6	2/1/3
2	-Llenguatge musical II	3/3/6	2/2/4
	-Tècnica instrumental I	1.5/3/4.5	1/2/3
3	-Formació rítmico-musical	1.5/3/4.5	1/2/3
	-Tècnica instrumental II	1.5/3/4.5	1/2/3
4	-Tècnica i Agrupacions musicals	3/3/6	2/2/4
	-Didàctica del llenguatge musical	3/3/6	2/2/4
5	-Agrupacions musicals	1/2/3	1/1/2
	-Programació específica i sistemes d'avaluació	2/1/3	1/1/2
	-Història i Folklore musical	3/1.5/4.5	2/1/3
6	-Pràcticum	33	

Tabla 2.6. Propuesta de itinerario curricular para las asignaturas con contenidos musicales del título de “Mestre en Educació Musical”, en la Universitat de Barcelona

Como puede apreciarse en la tabla anterior, las asignaturas de la titulación están distribuidas a lo largo de los 3 cursos. El prácticum se deja para el último semestre. La mayoría de las asignaturas con contenido musical se concentran en 2º curso (3<sup>er</sup> y 4º semestres).

Para un mejor aprovechamiento de las materias específicas, la UB aprobó unos prerequisites que condicionan la secuencia curricular de la tabla anterior. En la tabla 2.7. de la página siguiente, se muestran los prerequisites necesarios para cursar determinadas asignaturas musicales de la titulación, para el alumnado de la UB.

<b>ORDENACIÓ TEMPORAL EN L'APRENTATGE- SEQÜÈNCIES D'ASSIGNATURES</b>	
<b>Per cursar les assignatures</b>	<b>s'ha d'haver aprovat anteriorment</b>
-Formació rítmico-musical i Didàctica del llenguatge musical	-Llenguatge musical I i Llenguatge musical II
-Tècnica instrumental II i Tècnica i Agrupacions musicals	-Llenguatge musical I, Llenguatge musical II i Tècnica instrumental I
-Agrupacions musicals	-Tècnica i Agrupacions musicals
-Pràcticum	-Un mínim de 90 crèdits d'assignatures troncal i obligatòries

Tabla 2.7. Prerrequisitos necesarios para cursar determinadas asignaturas con contenidos musicales del título "Mestre de Educació Musical", en la Universitat de Barcelona (Universitat de Barcelona, 1992b, 32-33)

Como puede apreciarse en la tabla anterior, las asignaturas de 1<sup>er</sup> curso (*Llenguatge musical 1*, *Llenguatge musical 2* y *Tècnica instrumental 1*) son el filtro natural para aquellos alumnos con escasa formación musical.

Las cuatro asignaturas de este plan que contemplan contenidos de FD son:

- *Tècnica instrumental 1*
- *Tècnica instrumental 2*
- *Tècnica i agrupacions musicals*
- *Agrupacions musicals*

A continuación se detallan los programas de estas cuatro asignaturas, en cuanto a los contenidos específicos de FD:

<b>TÈCNICA INSTRUMENTAL 1</b>
<i>OBJECTIUS: Conèixer i dominar la tècnica elemental de la flauta dolça soprà</i>
<i>CONTINGUTS:</i>
<i>1. La flauta dolça soprà. Descripció i característiques</i>
<i>Evolució de la flauta en la Història de la Música</i>
<i>Normes per a la correcta utilització: respiració, articulació, digitació</i>
<i>Pràctica de les notes naturals dins l'àmbit do3 a la4 (i si b 3)</i>
<i>Organologia de la flauta i les percussions escolars</i>

<p><i>Obres a una i dues veus</i>  <i> criteris per a l'aplicació de la flauta i instruments escolars en l'Educació Primària</i>  <i>Petites obres a una i dues parts</i>  <i>Cànons senzills</i></p>
<p><b>AVALUACIÓ:</b>  <i>-a. Continuada</i>  <i>-b. Prova pràctica al final del quadrimestre</i></p>

(Universitat de Barcelona, 1992e, 1).

Según los planes docentes aprobados a partir del curso 1997-98, en la prueba práctica de la evaluación final de *Tècnica Instrumental 1* se incluyen piezas (estudios y obras) practicadas durante el curso y ejercicios a vista con las notas diatónicas do a la' y si b.

<b>TÈCNICA INSTRUMENTAL 2</b>
<p><i>OBJECTIUS: Ampliar el coneixement i domini de les tècniques elementals de la flauta dolça soprà</i></p>
<p><b>CONTINGUTS:</b>  <i>1. Habilitat i agilitat en l'estudi de la flauta dolça soprà:</i>  <i>-Notes alterades i la pràctica</i>  <i>-Treball progressiu dels elements rítmics i melòdics</i>  <i>-Petites obres a una, dues o més parts. Cànons més elaborats</i>  <i>(...) 3. Pràctica de conjunt instrumental: Improvisació i creativitat</i>  <i>(...)-Didàctica de la flauta dolça soprà.</i></p>
<p><b>AVALUACIÓ</b>  <i>-a. Continuada</i>  <i>-b. Prova pràctica al final del quadrimestre</i></p>

(Universitat de Barcelona, 1992f, 1).

Según los planes docentes aprobados a partir del curso 1997-98, en la prueba práctica de la evaluación final de *Tècnica Instrumental 2* se incluyen piezas para FDS (estudios y obras) practicadas durante el curso y ejercicios a vista con las siguientes notas: fa #, do' #, mi' b, fa' #, do # y re #. También se exige un trabajo o examen sobre contenidos de didáctica de la flauta dulce soprano.

## *TÈCNICA I AGRUPACIONS MUSICALS*

### *OBJECTIUS:*

- *Aprofundir i perfeccionar les tècniques instrumentals i vocals*
- *Trobar en el fet de l'agrupació musical un element de convivència i d'integració col·lectiva per mitjà de la pràctica del conjunt*

### *CONTINGUTS:*

#### *1. Continuació de la tècnica instrumental:*

- *Flauta dolça soprà*
- *Flauta dolça contralt en l'àmbit fa3-re5. Notes alterades*

#### *2. Formes d'acompanyament rítmic i melòdic*

#### *3. Agrupació instrumental escolar*

##### *-Formació:*

- *Secció de flautes dolces*
- *Secció d'instruments de placa*
- *Secció d'instruments tímbrics*
- *Interpretació de petites obres amb acompanyament*

*(...)*

#### *5. Improvisació: -Conduïda*

*-Lliure*

#### *6. Construcció d'instruments tímbrics rudimentaris: materials, tècniques*

#### *7. Didàctica de la flauta dolça*

### *AVALUACIÓ*

- *Avaluació continuada pràctica*
- *Avaluació final escrita i pràctica*

(Universitat de Barcelona, 1992d, 1).

Según los planes docentes aprobados a partir del curso 1997-98, en la prueba práctica de la evaluación final de *Tècnica i Agrupacions Musicals* se incluyen piezas para FDS (estudios y obras) practicadas durante el curso y ejercicios a vista con las siguientes notas: sol#, sol' #, si' b, si'y do''. También se inicia el estudio de FDC (FA-re', SI b, si b) mediante piezas (estudios y obras) estudiadas durante el curso y ejercicios a vista.

A continuación, en la página siguiente presentamos el programa de *Agrupacions Musicals* de la UB, donde aparecen contenidos de FDC.

## AGRUPACIONS MUSICALS

\*L'agrupació instrumental:

-Interpretació d'obres

-Repertori

\*L'agrupació vocal-instrumental:

-Interpretació d'obres

-Repertori

\*Introducció a les tècniques de direcció d'agrupacions musicals escolars

(Universitat de Barcelona, 1992c, 1).

Según los planes docentes aprobados a partir del curso 1997-98, en la prueba práctica de la evaluación final de *Agrupacions Musicals* se incluyen piezas para FDC (estudios y obras) practicadas durante el curso y ejercicios a vista con las siguientes notas: FA-re', SI b, sib, fa #, do #, mi b y sol #).

A modo de resumen, podemos destacar que el Plan de Estudios de *Mestre en Educació Musical* de la UB supone un aumento de 9 créditos (8+1 del prácticum) respecto a la propuesta del MEC, que contempla asignaturas de 3, 4.5 ó 6 créditos. Debido al carácter teórico-práctico de dichos estudios, todas las asignaturas contemplan ambos tipos de créditos, aunque su distribución no siga un patrón único. La propuesta de itinerario curricular permite una mejor optimización del tiempo al tener en cuenta los prerrequisitos necesarios para cursar algunas de las asignaturas.

La FD aparece en este Plan de Estudios en cuatro asignaturas: *Tècnica Instrumental 1*, *Tècnica Instrumental 2*, *Tècnica i Agrupacions Musicals* y *Agrupacions Musicals*, con un total de 18 créditos, distribuidos a lo largo de 1<sup>er</sup>, 2<sup>o</sup> y 3<sup>er</sup> cursos (2<sup>o</sup>, 3<sup>er</sup>, 4<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup> semestres). Los programas incluyen: objetivos, contenidos y evaluación. Las FD estudiadas en dichas asignaturas son: FD Soprano en *Tècnica Instrumental 1*, *Tècnica Instrumental 2* y *Tècnica i Agrupacions Musicals*; y FD Contralto en *Tècnica i Agrupacions Musicals* y *Agrupacions Musicals*.

## 2.2. UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (UAB)

### *BREVE REFERENCIA HISTÓRICA*

La *Universitat Autònoma de Barcelona* se define como “una institución pública, dinámica e innovadora dedicada a la investigación y a la docencia”. Fue fundada en junio de 1968 aunque sus estatutos no fueron aprobados hasta el 18 de enero de 1985. Está estructurada en 46 departamentos, y ofrece 36 licenciaturas y 17 diplomaturas (*Universitat Autònoma de Barcelona, 1998*).

El departamento encargado de la docencia de las materias con contenidos de FD es el de *Didàctica de l'Expressió Musical, Corporal i Plàstica*, que incluye las siguientes áreas de conocimiento: Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Expresión Corporal y Didáctica de la Expresión Plástica. Los profesores encargados de las áreas de Didáctica de la Expresión Musical eran un total de 17; de ellos se ha entrevistado a uno por haber impartido asignaturas relacionadas con la enseñanza de la FD (según datos tomados de las encuestas del profesorado de la UAB).

El alumnado que cursaba estos estudios (en 1999) era un total de 150 estudiantes (16.8% del total de Catalunya), pertenecientes a la clase social media, en turno de mañana, y distribuidos, según sexos, en 120 chicas (80%) y 30 chicos (20%) (según datos tomados de las encuestas del profesorado de la UAB). Consultada la Secretaría de la Facultad donde se imparten estos estudios sobre los datos de matrícula del 2000 y 2001, no se han advertido cambios significativos respecto a 1999, momento en que se realizaron las entrevistas, por lo que no se ha visto necesaria su actualización.

### *ASIGNATURAS Y PROGRAMAS*

En la UAB se imparten los estudios de *Mestre en Educació Musical*. En la tabla 2.8. se muestran las asignaturas con contenidos musicales del plan de estudios de esta especialidad en dicha universidad.

<i>ASSIGNATURES TRONCALI DE L'ESPECIALITAT (nº de crèdits)</i>			
<i>MEC</i>		<i>UAB</i>	
<i>-Didáctica de la Expresión Musical</i>	8	<i>-Didàctica de la Música I</i>	4
		<i>-Didàctica de la Música II</i>	4
<i>-Agrupaciones Instrumentales</i>	8	<i>-Conjunt Instrumental</i>	2
		<i>-Direcció</i>	6
<i>-Formación Rítmica y Danza</i>	4	<i>Dansa</i>	4
<i>-Formación Vocal y Auditiva</i>	4	<i>-Cançó I</i>	4
		<i>-Educació de la veu i Foniatria Aplicada</i>	4
<i>-Historia de la Música y del Folklore</i>	4	<i>Anàlisi i Audició</i>	4
<i>-Lenguaje Musical</i>	4	<i>-Llenguatge Musical I</i>	4
		<i>-Llenguatge Musical II</i>	4
<i>-Formación Instrumental</i>	8	<i>Formació Instrumental</i>	8
<i>ASSIGNATURES OPTATIVES... d'especialitat</i>		8	
	<i>Cançó 2</i>	4	
	<i>Informàtica musical</i>	4	
	<i>Educació de la veu i Foniatria II</i>	4	
	<i>Didàctica de la música al parvulari</i>	4	

Tabla 2.8. Asignaturas con contenidos musicales del plan de estudios de "Mestre en Educació Musical", en la Universitat Autònoma de Barcelona (Universitat Autònoma de Barcelona, 1992, 3-8)

Como puede apreciarse en la tabla anterior, el Plan de Estudios en la UAB aumenta en 8 créditos la propuesta del MEC, además de los 8 créditos destinados a optativas propias para el alumnado de la especialidad y los 4 de *Educació de la Veu i Foniatria*, comunes a todas las especialidades. Las asignaturas se organizan según módulos de 2, 4, 6 u 8 créditos.

En las asignaturas del plan de estudios de la UAB, la FD no aparece de forma explícita aunque se aprovechen los conocimientos que algunos alumnos tienen del instrumento en la asignatura *Conjunt Instrumental*, de la que detallamos a continuación el programa:



*CONJUNT INSTRUMENTAL:*

*CONTINGUTS*

- Instruments aptes per a ser usats a l'escola*
- Tècniques bàsiques d'execució*
- Criteris i normes per a un ús correcte*

*METODOLOGIA*

- Es basa essencialment en la pràctica*
- Es fa atenció especial a l'adequació de l'actitud corporal i al gest*
- Es treballa també la pràctica instrumental individual i en grup, tant de melodies, com de cançons*

*AVALUACIÓ*

- Per l'avaluació de l'assignatura es tenen en compte:*
- La correcció i la precisió, tant en la interpretació com en l'actitud corporal*
- La musicalitat de les improvisacions i creacions*

(Torns, 1998,1).

A modo de resumen, podemos destacar que el plan de estudios de *Mestre en Educació Musical* de la UAB supone un aumento de 8 créditos respecto a la propuesta del MEC, además de 8 créditos más de asignaturas optativas para dicha especialidad y 4 créditos comunes a todas las especialidades destinados a *Educació de la Veu i Foniatria*. Las asignaturas tienen 2, 4, 6 u 8 créditos, sin especificar si se trata de créditos teóricos o prácticos. La FD aparece en este Plan de Estudios sólo en una asignatura: *Conjunt Instrumental*, que representa un total de 2 créditos, en 3<sup>er</sup> curso (5<sup>o</sup> semestre). Los programas incluyen: contenidos, metodología y evaluación. La FD estudiada es la FD Soprano en *Conjunt Instrumental*.

## 2.3. UNIVERSITAT RAMON LLULL (URL)

### *BREVE REFERENCIA HISTÓRICA*

La *Universitat Ramon Llull* (URL) inició sus actividades universitarias en octubre de 1991 después de ser reconocida en mayo del mismo año por el *Parlament de Catalunya*. Integra federativamente una serie de centros de enseñanza superior con una larga tradición en Catalunya. Entre los centros fundadores está la *Fundació Blanquerna*, que funciona desde hace medio siglo junto con la *Escola de Magisteri*. Se ha ampliado progresivamente la oferta de titulaciones, que en este momento es de 38, entre diplomaturas, licenciaturas y otros. Los aspectos que la caracterizan son: la calidad docente, la innovación, la investigación de alto nivel, el servicio a la sociedad, la vocación europea, la iniciativa privada y la inspiración cristiana (Universitat Ramón Llull, 1999a).

El área de *Didàctica de l'Expressió Musical* estaba formada por un grupo de trabajo (como un mini-departamento) con 5 profesores (3 a tiempo completo y 2 a tiempo parcial). Se entrevistó al único profesor que había impartido asignaturas relacionadas con la enseñanza de la FD (según datos tomados de las encuestas del profesorado de la URL).

El alumnado que cursaba estos estudios (en 1999) era un total de 120 estudiantes (13.5% del total de Catalunya), pertenecientes mayoritariamente a clase social alta, en turno de mañana, y distribuidos, según sexos, en 108 chicas (90%) y 12 chicos (10%) (según datos tomados de las encuestas del profesorado de la URL). Consultada la Secretaría de la Facultad donde se imparten estos estudios, sobre los datos de matrícula del 2000 y 2001, no se han advertido cambios significativos respecto a 1999, momento en que se realizaron las entrevistas, por lo que no se ha visto necesaria su actualización, aunque se prevé un descenso para cursos posteriores.

### *ASIGNATURAS Y PROGRAMAS*

El programa de estudios del título de *Mestre en Educació Musical* fue aprobado definitivamente por la *Junta de Govern de la Fundació Blanquerna*, en noviembre de 1991, y

posteriormente ratificado por la Junta Rectora de la Universitat Ramon Llull, en enero de 1992. En la tabla 2.9. se muestra el plan de estudios (respecto a asignaturas con contenidos musicales).

<i>Especialitat Educació Musical</i>		<i>Crèdits Totals</i>	<i>Teòrics</i>	<i>Pràctics</i>
<i>1r curs</i>	<i>Llenguatge musical</i>	4.5	1.5	3
	<i>Formació Vocal i Auditiva</i>	4.5	1.5	3
<i>2n curs</i>	<i>Formació rítmica i dansa</i>	4.5	1.5	3
	<i>Formació instrumental</i>	9	3	6
<i>3r curs</i>	<i>Didàctica de l'Expressió musical</i>	9	3	6
	<i>Agrupacions musicals</i>	9	4.5	4.5
	<i>Història de la Música i del Folklore</i>	4.5	3	1.5

Tabla 2.9. Asignaturas con contenidos musicales del plan de estudios de “*Mestre en Educació Musical*”, en la Universitat Ramon Llull (Universitat Ramon Llull, 1992, 3-7)

Como podemos apreciar en la tabla anterior, el Plan de Estudios en la URL incrementa en 5 créditos la propuesta del MEC, organizando las asignaturas en 4.5 ó 9 créditos, distribuidas a lo largo de los tres cursos, aunque de forma creciente en cuanto a créditos. La distribución de créditos teóricos y prácticos de las mismas otorga más importancia a éstos últimos.

A continuación se detallan los contenidos del programa de la asignatura donde figura la FD:

<i>PROGRAMA DE L'ASSIGNATURA: AGRUPACIONS MUSICALS (9 crèdits)</i>
<p><i>OBJECTIUS</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>1. Conscienciar de la importància en practicar i conèixer les diferents agrupacions instrumentals dins el marc de l'escola primària, i en el desenvolupament de la sensibilitat del nen</i></li> <li><i>2. Conèixer els diversos tipus d'instruments escolars i les seves possibilitats tècniques, rítmiques i melòdiques</i></li> </ol> <p><i>(...)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>4. Iniciar l'estudi de la tècnica de la FDS com a element enriquidor en les agrupacions musicals</i></li> </ol>

<p><b>CONTINGUTS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tècniques bàsiques d'execució dels instruments Orff i de la FDS</li> <li>2. Repertori coral infantil: cançons a l'uníson, cànon i cantates</li> <li>3. Improvització i creació</li> </ol>
<p><b>CONTINGUTS DE PROCEDIMENTS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-Recerca i elaboració de repertori</li> <li>2-Instrumentació de cançons de diferent origen i estil</li> <li>3-Pràctica individual i col·lectiva dels instruments Orff i Flauta</li> <li>(...)</li> <li>5-Treball d'improvització vocal i instrumental</li> </ol>
<p><b>CONTINGUTS D'ACTITUDS, VALORS I NORMES</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-Consciència de la importància de la pràctica i coneixement de les agrupacions instrumentals en l'educació musical del nen</li> <li>2-Valoració dels beneficis personals que aporta la participació col·lectiva en les activitats musicals</li> </ol>
<p><b>METODOLOGIA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-S'estimularan la creació, la improvisació i la recerca com a eines de treball</li> <li>2-La matèria serà de caràcter pràctic</li> <li>3-Hi haurà exposicions teòriques per part de la professora combinats amb treballs per part dels alumnes</li> <li>4-Es proposaran diferents situacions on a través de la vivència, reflexions i debats, l'alumne pugui arribar a les seves pròpies conclusions</li> </ol>
<p><b>AVALUACIÓ</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-El fet que sigui una assignatura eminentment pràctica, farà que l'assistència a classe i la participació en els grups de treball tinguin un gran pes a l'hora de l'avaluació</li> <li>2-Es valorarà la precisió i la musicalitat en la interpretació de les partitures</li> <li>3-Es demana una correcta presentació en els treballs i creativitat en els exercicis proposats</li> <li>4-L'avaluació serà el resultat dels treballs teòrico-pràctics, del seguiment al llarg del curs i de dos examens</li> </ol>

(Universitat Ramon Llull, 1999b, 1).

A modo de resumen, podemos destacar que el plan de estudios de *Mestre en Educació Musical* de la URL supone un aumento de 5 créditos respecto a la propuesta del MEC con asignaturas de 4.5 ó 9 créditos. Debido al carácter teórico-práctico de dichos estudios, todas las asignaturas contemplan créditos teóricos y prácticos, aunque su distribución no siga un

patrón único. La FD aparece en este Plan de Estudios en una asignatura: *Agrupacions Musicals*, que representa un total de 9 créditos, en 3<sup>er</sup> curso (5º y 6º semestres). Los programas incluyen: objetivos, contenidos (procedimientos y actitudes), metodología y evaluación. La FD estudiada es la FD Soprano en *Agrupacions Musicals*.

## 2.4. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI (URV)

### *BREVE REFERENCIA HISTÓRICA*

La URV fue creada en 1991 por el *Parlament de Catalunya*, a partir de centros universitarios ya existentes, lo que permitió recuperar la *Universitat de Tarragona*, del s. XVI. La URV tiene 10 centros en las ciudades de Tarragona y Reus: siete facultades, dos escuelas técnicas superiores y una escuela universitaria, además de 5 centros adscritos en Tarragona, el Vendrell y Tortosa. En el curso 1998-99 se impartían 35 enseñanzas (Universitat Rovira i Virgili, 1999).

El Departamento encargado de la docencia de la FD en los estudios de “*Mestre en Educació Musical*” en la URV es el *Departament de Geografia i Història*, incluido en la *Facultat de Ciències de l’Educació i Psicologia*. Los profesores encargados del área de Didáctica de la Expresión Musical eran un total de 4. Dos de ellos fueron los entrevistados por haber impartido asignaturas relacionadas con la enseñanza de la FD (según datos tomados de las encuestas del profesorado de la URV).

El alumnado que cursaba estos estudios (en 1999) era un total de 110 estudiantes (12.4% del total de Catalunya), pertenecientes a clase social media, en turno de mañana, y distribuidos, según sexos, en 72 chicas (66%) y 38 chicos (34%) (según datos tomados de las encuestas del profesorado de la URV). Consultada la Secretaría de la Facultad donde se imparten estos estudios sobre los datos de matrícula del 2000 y 2001, no se han advertido cambios significativos respecto a 1999, momento en que se realizaron las entrevistas, por lo que no se ha visto necesaria su actualización.

### *ASIGNATURAS Y PROGRAMAS*

La URV imparte los estudios de *Mestre en Educació Musical* con el plan de estudios (en lo que se refiere a las asignaturas específicas de música) que se muestra en la tabla 2.10.

<i>Especialitat EDUCACIÓ MUSICAL</i>		<i>(nº de crèdits)</i>
<i>PRIMER CURS</i>	<i>Llenguatge Musical</i>	4.5
	<i>Formació Vocal i Auditiva</i>	4.5
	<i>Formació Instrumental 1</i>	4.5
	<i>Formació Rítmica i Dansa</i>	4.5
<i>SEGON CURS</i>	<i>Formació Instrumental 2</i>	4.5
	<i>Agrupacions musicals 1</i>	4.5
	<i>Agrupacions musicals 2</i>	4.5
	<i>Didàctica de l'Expressió Musical 1</i>	4.5
<i>TERCER CURS</i>	<i>Didàctica de l'Expressió Musical 2</i>	4.5
	<i>Història de la Música i del Folklore</i>	4.5
<i>Assignatures optatives: no consta ninguna con contenidos musicales.</i>		

Tabla 2.10. Asignaturas con contenidos musicales del plan de estudios de "Mestre en Educació Musical", en la Universitat Rovira i Virgili (Universitat Rovira i Virgili, 1992, 11)

Como podemos apreciar en la tabla anterior, en Plan de Estudios en la URV supone un incremento de 5 créditos respecto de la propuesta del MEC. Las asignaturas con contenidos musicales están distribuidas uniformemente a lo largo de los 3 cursos, y presentan una cierta lógica en su secuencia curricular. Entre estas asignaturas, *Formació Instrumental 1* y *Formació Instrumental 2* incluyen contenidos de FD. Sus programas se detallan a continuación.

<i>- FORMACIÓ INSTRUMENTAL 1</i>
<i>OBJECTIUS</i>
<i>-Coneixement de l'instrumentarium Orff, i adquisició d'experiència suficient per a la seva utilització a l'escola</i>
<i>-Adquirir un nivell interpretatiu suficient amb un instrument harmònic i melòdic</i>
<i>CONTINGUTS</i>
<i>(...)</i>
<i>6. Coneixement de les possibilitats didàctiques de l'instrumentarium Orff i la seva aplicació a l'escola</i>
<i>7. Selecció de repertori apropiat</i>
<i>8. Instrumentacions elementals de cançons escolars</i>
<i>ACTIVITATS</i>
<i>-Pràctica i improvisació musical amb instrumentarium Orff</i>

<b>CRITERIS D'AVALUACIÓ</b> <i>-Habilitats en la pràctica dels instruments i capacitat interpretativa</i>
<b>METODOLOGIA</b> <i>-Exposicions teòriques</i> <i>-Activitats en grup</i> <i>-Seminaris monogràfics</i> <i>-Treballs individuals d'aplicació</i>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> <i>-ESCALAS, R. Mètode escolar per a Música de Flauta. Ed. Quiroga. Barcelona, 1976</i> <i>-SANUY, M. GONZÁLEZ, L. (1969). Orff-Schulwerk. Ed. UME. Madrid, 1969</i>

(Icart, 2000a, 1).

<b>-FORMACIÓ INSTRUMENTAL 2</b>
<b>OBJECTIUS</b> <i>-Adquirir una capacitat suficient en un instrument harmònic i melòdic</i>
<b>CONTINGUTS</b> <i>(...)</i> <i>4. Possibilitats de l'instrumentarium Orff. L'orquestra escolar</i> <i>(...)</i> <i>6. Repertori bàsic apropiat</i> <i>7. Perfeccionament de l'habilitat interpretativa amb un instrument harmònic i melòdic</i>
<b>ACTIVITATS</b> <i>-Perfeccionament instrumental individual</i>
<b>CRITERIS D'AVALUACIÓ</b> <i>-Capacitat interpretativa i habilitat pràctica en un instrument harmònic i melòdic</i> <i>-Habilitat en la pràctica de l'instrumentarium Orff</i>
<b>METODOLOGIA</b> <i>-Exposicions teòriques</i> <i>-Activitats en grup</i> <i>-Seminaris monogràfics</i> <i>-Treballs individuals d'aplicació</i>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> <i>-ESCALAS, R. Mètode escolar per a Música de Flauta. Ed. Quiroga. Barcelona, 1976</i> <i>-SANUY, M. GONZÁLEZ, L. Orff-Schulwerk. Ed. UME. Madrid, 1969</i>

(Icart, 2000b, 1).



A modo de resumen, podemos destacar que el plan de estudios de *Mestre en Educació Musical* de la URV supone un aumento de 5 créditos respecto a la propuesta del MEC, con asignaturas de 4.5 créditos, sin especificar la distribución de créditos teóricos y prácticos en cada asignatura. La FD aparece en este Plan de Estudios en dos asignaturas: *Formació Instrumental 1* y *Formació Instrumental 2*, que representan un total de 9 créditos, distribuidos a lo largo de 1<sup>er</sup> y 2<sup>o</sup> cursos (2<sup>o</sup> y 3<sup>er</sup> semestres). Los programas incluyen: objetivos, contenidos, actividades, metodología, bibliografía de trabajo y evaluación. La FD estudiada es la FD Soprano en *Formació Instrumental 1* y *Formació Instrumental 2*.

## 2.5. UNIVERSITAT DE GIRONA (UDG)

### *BREVE REFERENCIA HISTÓRICA*

La *Universitat de Girona* nació como tal en diciembre de 1991 (Ley 35/1991). La Universitat de Girona cuenta con 7 centros docentes que imparten 38 titulaciones, y otros 6 centros adscritos. Algunos datos históricos de interés son:

1446: Decreto Real fundacional del Estudio General de Girona

1572: Inicio oficial de la actividad docente (gramática y teología)

1717: Felipe V ordena cerrar las universidades de Girona, Barcelona y Lleida

1844: Empiezan oficialmente los estudios de Magisterio en Girona

1914: Se instaura la Escuela Normal Superior de Maestros, consolidación de los estudios de Magisterio

1977: Se firma el convenio de integración a la UAB

1991: Nace la *Universitat de Girona*

(Universitat de Girona, 1999).

El departamento encargado de la docencia de la FD en los estudios de *Mestre en Educació Musical* en la UDG es el *Departament de Didàctica de les Ciències, les Lletres, les Arts i l'Educació Física*. Los profesores encargados del área de Didáctica de la Expresión Musical eran un total de 5. Se entrevistó a uno de ellos por haber impartido asignaturas relacionadas con la enseñanza de la FD (según datos tomados de las encuestas del profesorado de la UDG).

El alumnado que cursaba estos estudios (en 1999) era un total de 81 estudiantes (9.1% del total de Catalunya), pertenecientes a diversas clases sociales (especialmente media-baja), en turno de mañana, y distribuidos, según sexos, en 57 chicas (70%) y 24 chicos (30%) (según datos tomados de las encuestas del profesorado de la UDG). Consultada la Secretaría de la Facultad donde se imparten estos estudios sobre los datos de matrícula del 2000 y 2001, no se han advertido cambios significativos respecto a 1999, momento en que se realizaron las entrevistas, por lo que no se ha visto necesaria su actualización.

## ASIGNATURAS Y PROGRAMAS

La UDG imparte los estudios de *Mestre en Educació Musical*. En la tabla 2.11. se presentan las asignaturas con contenidos musicales del plan de estudios de dicha titulación en la UDG.

<i>-ESPECIALITAT EDUCACIÓ MUSICAL</i>			<i>(Nº de crèdits)</i>
<i>1r curs</i>	<i>1r Quadrimestre</i>	<i>-Didàctica de l'Expressió Musical</i>	4
		<i>-Llenguatge Musical</i>	4
	<i>2n Quadrimestre</i>	<i>-Didàctica de l'Expressió Musical</i>	4
<i>2n curs</i>	<i>1r Quadrimestre</i>	<i>-Agrupacions Musicals</i>	4
		<i>-Formació Instrumental 1</i>	2
		<i>-Formació Vocal i Auditiva</i>	4
		<i>-Formació Rítmica i Dansa</i>	4
<i>2n Quadrimestre</i>	<i>-Agrupacions Musicals</i>	4	
	<i>-Formació Instrumental 1</i>	2	
	<i>-Instrumentos de Percussió*</i>	4	
	<b>*Obligatòria d'Universitat</b>		
<i>3r curs</i>	<i>1r Quadrimestre</i>	<i>-Formació Instrumental 2</i>	2
		<i>-Harmonia i Anàlisi*</i>	2
		<b>*Obligatòria d'Universitat</b>	
	<i>2n Quadrimestre</i>	<i>-Formació Instrumental 2</i>	2
	<i>-Educació de la Veu i Cant*</i>	2	
	<b>*Obligatòria d'Universitat</b>		
	<i>-Història de la Música i del Folklore</i>	4	
<b><i>-MATÈRIES OPTATIVES ESPECIALITAT D'EDUCACIÓ MUSICAL</i></b>			
	<i>Introducció al Llenguatge Musical</i>	8 (6 Teòrics/2 Pràctics)	
	<i>Lectura i Escripura Musical</i>	4 (3/1)	
	<i>Direcció Coral</i>	4 (3/1)	
	<i>Història de la Música</i>	3 (2/1)	
	<i>Foniatría</i>	4 (3/1)	
	<i>Estètica aplicada a la Música</i>	4 (3/1)	
	<i>Acústica aplicada a la Música</i>	4 (3/1)	
	<i>Formació Rítmica i Dansa 2</i>	4 (3/1)	

Tabla 2.11. Asignaturas con contenidos musicales del plan de estudios de "*Mestre en Educació Musical*", en la Universitat de Girona (Universitat de Girona, 1992, 25-27)

Como podemos apreciar en la tabla anterior, el plan de estudios en la UDG incrementa en 8 créditos la propuesta del MEC, además de la optatividad propia de la especialidad (alrededor de unos 18 créditos). Las asignaturas están distribuidas uniformemente a lo largo de los tres cursos de la carrera, aunque en 2º curso es donde se encuentra el mayor número de créditos.

A continuación se detallan los programas de las asignaturas *Formació Instrumental 1* y *Formació Instrumental 2*, donde aparecen los contenidos de FD:

<b>FORMACIÓ INSTRUMENTAL 1:</b>
<p><b>OBJECTIUS GENERALS</b></p> <p>5. <i>Transport a la 2ª Major, alta i baixa</i></p> <p>6. <i>Flauta dolça (do-mi', fa # i si b)</i></p> <p>(...)</p> <p>9. <i>Aprendre a tocar en grup</i></p> <p>(...)</p> <p>11. <i>Aprofundir en les tècniques i recursos didàctics per la futura pràctica dels instruments a l'escola</i></p>
<p><b>CONTINGUTS</b></p> <p>5. <i>Pràctica de transport</i></p> <p>(...)</p> <p>8. <i>Obres instrumentals de cançons per a cor i FD (tipus cànon, rondó, lied)</i></p> <p>9. <i>Repertori bàsic per edats</i></p> <p>10. <i>Criteris de selecció</i></p> <p>11. <i>Procés d'aprenentatge i recursos didàctics</i></p> <p>12. <i>Flauta dolça:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Col·locació del cos, punys, mans i dits. Tècnica de respiració. Emissió del so. Frasseig. Afinació. Conservació de l'instrument. Tipus d'instrument a emprar</i></li> <li>-<i>Atac (atac simple)</i></li> <li>-<i>Articulació. Picat. Lligat. Picat-lligat</i></li> <li>-<i>Digitació</i></li> <li>-<i>Ornamentació</i></li> </ul>
<p><b>METODOLOGIA</b></p> <p>1-<i>Les classes es realitzaran a un nivell eminentment sensorial i pràctic</i></p> <p>2-<i>El treball de coneixement teòric i assimilació de la matèria es farà simultàniament</i></p> <p>3-<i>Els exercicis a les classes seran de forma individual i col·lectiva</i></p>

## *AVALUACIÓ*

- 1-La pràctica a les classes*
- 2-Prova pràctica de transport*
- (...)*
- 6-Prova pràctica de FD*

(Brugués y Busquets, 2000, 1).

## *FORMACIÓ INSTRUMENTAL 2:*

### *OBJECTIUS GENERALS*

- (...)*
- 5. Transport a la 2<sup>a</sup> major i menor, alta i baixa*
- 6. Flauta dolça (fa #, do #, do' #, sol #, si b, mi b, mi'b)*

### *CONTINGUTS*

- (...)*
- 5. Pràctica de transport*
- 6. Flauta Dolça:*
  - Col·locació del cos, punys, mans i dits. Tècnica de respiració. Emissió del so. Frasseig. Afinació. Conservació de l'instrument. Tipus d'instrument a emprar*
  - Atac (atac doble, formes dentals i guturals, binàries o ternàries)*
  - Articulació. Picat. Lligat. Picat-lligat*
  - Digitació (registre agut)*
  - Ornamentació*

### *METODOLOGIA*

- 1-Les classes es realitzaran a un nivell eminentment sensorial i pràctic*
- 2-El treball de coneixement teòric i assimilació de la matèria es farà simultàniament*
- 3-Els exercicis a les classes seran de forma individual i col·lectiva*

## *AVALUACIÓ*

- 1-La pràctica a les classes*
- (...)*
- 3-Prova pràctica de transport*
- (...)*
- 6-Prova pràctica de FD*

(Brugués, 2000, 1).

A modo de resumen, podemos destacar que el plan de estudios de *Mestre en Educació Musical* de la UDG propone un aumento de 8 créditos respecto a la propuesta del MEC, además de las optativas de la Especialidad *Educació Musical*, con asignaturas de 2 ó 4 créditos, sin especificar la distribución en créditos teóricos y prácticos en cada asignatura. La FD se incluye en este Plan de Estudios en dos asignaturas: *Formació Instrumental 1* y *Formació Instrumental 2*, que representan un total de 8 créditos, distribuidos a lo largo de 2º y 3º cursos (3º, 4º, 5º y 6º semestres). Los programas incluyen: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. La FD estudiada es la FD Soprano en *Formació Instrumental 1* y *Formació Instrumental 2*.

## 2.6. UNIVERSITAT DE LLEIDA (UDL)

### *BREVE REFERENCIA HISTÓRICA*

La *Universitat de Lleida* celebró en el año 2.000 el 700º aniversario de su fundación (1297/1300). Entre sus centros docentes figura la *Facultat de Ciències de l'Educació*, situada en el Campus de la Caparrella; en ella se imparten los estudios conducentes a la Diplomatura de *Mestre en Educació Musical* (Universitat de Lleida, 1998).

El departamento encargado de la docencia de las materias objeto de esta tesis es el *Departament de Didàctiques Específiques*. Los profesores encargados del área de Didáctica de la Expresión Musical eran un total de 5, aunque no se haya realizado la entrevista completa a ninguno de ellos pues no se imparten asignaturas relacionadas con la enseñanza de la FD. Sólo se han consultado aquellos datos de tipo estadístico necesarios en relación al alumnado de la titulación en dicha universidad.

El alumnado que cursaba estos estudios (en 1999) sumaba un total de 105 estudiantes (11.8% del total de Catalunya), pertenecientes a la clase social media, en turno de mañana, y distribuidos, según sexos, en 70 chicas (66%) y 35 chicos (34%) (según datos tomados de las encuestas del profesorado de la UDL). Consultada la Secretaría de la Facultad donde se imparten estos estudios sobre los datos de matrícula del 2000 y 2001, no se han advertido cambios significativos respecto a 1999, momento en que se realizaron las entrevistas, por lo que no se ha visto necesaria su actualización.

### *ASIGNATURAS Y PROGRAMAS*

La UDL imparte la titulación *Mestre en Educació Musical* pero no incluye ningún contenido obligatorio de FD en sus asignaturas. En la tabla 2.12. se muestra el plan de estudios de dicha titulación (sólo asignaturas con contenidos musicales) en la UDL.

<i>Especialitat EDUCACIÓ MUSICAL</i>		<i>(nº de crèdits)</i>
<i>1r Quadrimestre</i>	<i>MATÈRIES TRONCALS ESPECIALITAT: Formació Vocal i Auditiva</i>	<i>4 (3+1) Teòrics /Pràctics</i>
<i>2n Quadrimestre</i>	<i>MATÈRIES TRONCALS ESPECIALITAT: Formació Instrumental</i>	<i>8 (6+2) T/P</i>
<i>3r Quadrimestre</i>	<i>MATÈRIES TRONCALS ESPECIALITAT: Llenguatge musical Didàctica de l'Expressió Musical Formació rítmica i dansa</i>	<i>4 (3+1) T/P 8 (6+2) T/P 4 (3+1) T/P</i>
<i>4rt Quadrimestre</i>	<i>MATÈRIES TRONCALS ESPECIALITAT: Agrupacions musicals Història de la Música i del Folklore</i>	<i>8 (6+2) T/P 4 (3+1) T/P</i>
<i>5è Quadrimestre</i>	<i>Pràcticum</i>	
<i>6è Quadrimestre</i>	<i>OPTATIVES: Una assignatura de l'annex 1 Una assignatura de l'annex 1</i>	<i>4 (3+1) T/P 4 (3+1) T/P</i>
<i>ANNEX 1: Piano, Història de la Música a Catalunya, Musicoteràpia, Dramatització Musical, Conjunt Coral, Creativitat Musical, Música per al Temps Lliure, Acústica Musical, Dansa Catalana, Psico-Filo-Sociologia de la Música</i>		

Tabla 2.12. Asignaturas con contenidos musicales del plan de estudios de "Mestre en Educació Musical", en la Universitat de Lleida (Universitat de Lleida, 1992, 26)

De la tabla anterior, podemos destacar que el Plan de Estudios de *Mestre en Educació Musical* de la UDL no supone ningún aumento de créditos respecto a la propuesta del MEC, aunque sí se contempla cursar 2 asignaturas optativas específicas para la titulación, con un total de 8 créditos. Las asignaturas constan de 4 u 8 créditos, sin que se especifique la distribución en créditos teóricos y prácticos de cada asignatura.

La FD no se incluye en este plan de estudios en ninguna asignatura, aunque se incluyan contenidos relacionados con este aprendizaje en otras asignaturas.



## 2.7. UNIVERSITAT DE VIC (U.VIC)

### *BREVE REFERENCIA HISTÓRICA*

La *Universitat Literària de Vic* fue creada como tal en el año 1599. La abolición de la *Universitat de Vic* tuvo lugar en 1717, poco después de acabar la Guerra de Sucesión. *L'Escola Universitària Balmes de Formació del Professorat* inició sus actividades en el curso 1977-78, en calidad de centro “adscrito” a la Universitat de Barcelona. La creación de “Eumo Editorial” evidencia el grado de consolidación adquirido. La labor de 20 años de construcción universitaria fue suficiente para convertirse en la Universitat de Vic; esto ocurrió en el año 1997.

En su *Facultat d'Educació* se imparten las Diplomaturas de *Mestre*, entre las que figuran:

*Mestre especialitat d'Educació Infantil*

*Mestre especialitat d'Educació Primària*

*Mestre especialitat d'Educació Especial*

*Mestre especialitat de Llengua Estrangera.*

Esta universidad no imparte, hasta el momento, estudios de *Mestre en Educació Musical* (Universitat de Vic, 1999).

### *ASIGNATURAS Y PROGRAMAS*

A pesar que en la actualidad la U. de Vic nunca haya impartido la titulación de *Mestre en Educació Musical*, sí tiene aprobado el Plan de Estudios de dicha titulación, por lo que es interesante conocer su estructura y sus materias. En la tabla 2.13., que se presenta en la página siguiente, se recogen las asignaturas con contenidos musicales de dicha titulación, aunque no se impartan por el momento.

<i>EDUCACIÓ MUSICAL</i>				
<i>Curs</i>	<i>Quadrimestre</i>	<i>Assignatura</i>	<i>Crèdits</i>	<i>Teòrics/Pràctics</i>
<i>1r</i>	<i>1r i 2n</i>	<i>Didàctica de l'Expressió Musical</i>	9	6/3
		<i>Formació Instrumental</i>	9	6/3
<i>2n</i>	<i>3r i 4t</i>	<i>Formació Vocal i Auditiva</i>	9	6/3
		<i>Llenguatge Musical</i>	6	4/2
		<i>Formació Rítmica i Dansa</i>	6	3/3
		<i>Història de la Música i el Folklore</i>	4.5	3/1.5
<i>3r</i>	<i>5è i 6è</i>	<i>Agrupacions Musicals</i>	9	6/3

Tabla 2.13. Asignaturas con contenidos musicales del plan de estudios de “*Mestre en Educació Musical*”, en la Universitat de Vic (Universitat de Vic, 1992, 21)

Tal como se aprecia en la tabla anterior, podemos destacar que el plan de estudios de *Mestre en Educació Musical* de la U. de Vic supone un aumento de 12.5 créditos respecto a la propuesta del MEC, con asignaturas de 4.5, 6 ó 9 créditos. Debido al carácter teórico-práctico de dichos estudios, todas las asignaturas contemplan créditos teóricos y prácticos, aunque su distribución no siga un patrón único.

Como dicha titulación no se ha puesto en marcha en esta universidad, las asignaturas del plan de estudios sólo aparecen con la denominación, número de créditos y descriptores del MEC, sin desarrollar los programas ni concretar si se escoge o no la FD como instrumento melódico.

## 2.8. UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA (UPC)

### *BREVE REFERENCIA HISTÓRICA*

En marzo de 1971 se constituyó la *Universitat Politècnica de Barcelona*, que estaba formada inicialmente por las *Escoles Tècniques Superiors d'Enginyers Industrials de Barcelona* y de *Terrassa*, *l'Escola Tècnica Superior d'Arquitectura de Barcelona* y algunos institutos de investigación. En el año 1972 se incorporaron a la UPB las *Escoles Universitàries d'Enginyeria Tècnica Industrial de Terrassa* y de *Vilanova i la Geltrú*, *l'Escola Universitària d'Arquitectura Tècnica de Barcelona* y *l'Escola Universitària d'Enginyeria Tècnica de Mines de Manresa*. Este mismo año comenzaron las actividades en las *Escoles d'Enginyeria Tècnica Agrícola de Girona* y de *Lleida*. La UPB cambió de nombre en 1984, y pasó a llamarse UPC (Universitat Politècnica de Catalunya, 1999).

La UPC no imparte estudios de *Mestre en Educació Musical*, por lo que no se ha elaborado ningún listado de asignaturas de Planes de Estudio, ni programas donde figure la FD, ni entrevistas a los profesores encargados. Únicamente cabe citar que la UPC ha sido la encargada de la formación del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) del área de Música, pensada para capacitar didácticamente a los aspirantes a profesores de Secundaria.

## 2.9. UNIVERSITAT POMPEU FABRA (UPF)

### *BREVE REFERENCIA HISTÓRICA*

La *Universitat Pompeu Fabra* es una universidad joven: el *Parlament de Catalunya* aprobó su Ley de Creación el 18 de junio de 1990. Comenzó las clases con 316 estudiantes y 2 titulaciones. En 1999, la UPF ya contaba con 7.000 estudiantes y 14 carreras (Universitat Pompeu Fabra, 1999).

La UPF no imparte estudios de *Mestre en Educació Musical*, por lo que no se ha elaborado ningún listado de asignaturas de Planes de Estudio, ni programas donde figure la

FD, ni encuestas a profesores que impartan la materia. En el terreno musical únicamente cabe citar que la UPF imparte algunas asignaturas de Historia de la Música en los estudios de Humanidades, con nula presencia de la docencia de la FD.

## 2.10. UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA (UOC)

### *BREVE REFERENCIA HISTÓRICA*

La UOC fue creada en el año 1995 como un nuevo concepto de universidad orientado a ofrecer enseñanzas no presenciales de la máxima calidad mediante la aplicación de sistemas pedagógicos innovadores y el uso de tecnologías multimedia e interactivas (Universitat Oberta de Catalunya, 1999).

La UOC no imparte estudios de *Mestre en Educació Musical*, por lo que no se ha elaborado ningún listado de asignaturas de Planes de Estudio, ni programas donde figure la FD, ni encuestas a profesores encargados.

## 2.11. UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

### *BREVE REFERENCIA HISTÓRICA*

La UNED pretende ser un modelo didáctico, pues su objetivo desde su fundación hace tres décadas ha sido el de garantizar el derecho a la educación superior a todos los ciudadanos, y facilitar dicho acceso a aquellas personas que no pueden acudir a los centros de enseñanza presencial (Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1998).

La UNED no imparte estudios de *Maestro en Educación Musical*, por lo que no se ha elaborado ningún listado de asignaturas de Planes de Estudio, ni programas donde figure la FD, ni encuestas a profesores encargados.

## 2.12. UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA (UNICA)

### *BREVE REFERENCIA HISTÓRICA*

La *Universitat Internacional de Catalunya* es una universidad privada que nació en 1997. Está estructurada en tres *campus*: Iradier (en Barcelona), Sant Cugat y Tortosa. En Barcelona se imparten Humanidades, Ciencias Políticas y Jurídicas, Ciencias Económicas y Sociales, Arquitectura y Magisterio (en sus especialidades *Educació Infantil* y *Educació Primària*). En Sant Cugat del Vallès (Hospital General de Catalunya) se imparten Odontología, Fisioterapia y Enfermería. En Tortosa se imparten las Ingenierías Técnicas en industrias agroalimentarias, explotaciones agropecuarias, hortofruticultura y jardinería (Universidad Internacional de Catalunya, 1998).

La UNICA no imparte estudios de *Mestre en Educació Musical*, aunque sí otras especialidades, por lo que no se ha elaborado ningún listado de asignaturas de Planes de Estudio, ni programas donde figure la FD, ni encuestas a profesores encargados

En resumen, la titulación *Mestre en Educació Musical* se imparte en seis Universidades de Catalunya (UB, UAB, URL, URV, UDG, UDL) y en todas ellas, a excepción de la UDL, se contempla el aprendizaje de la FD en sus asignaturas. En la U. de Vic se ha aprobado el plan de estudios pero no se ha impartido nunca la titulación. En el resto de universidades de Catalunya no se prevé, por el momento, implantar este estudio. A continuación, en el apartado 3 de este capítulo II se pasará a comparar ampliamente dichos aspectos.

### 3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PRESENCIA DE FLAUTA DULCE EN LOS ESTUDIOS DE “MESTRE EN EDUCACIÓ MUSICAL” EN LAS UNIVERSIDADES DE CATALUNYA

En primer lugar mostraremos los distintos planes de estudio de las universidades para poder comparar sus asignaturas y créditos. En la tabla 2.14. se recogen las asignaturas con contenidos musicales de la titulación que se imparten en cada universidad, así como su número de créditos y el porcentaje de éstos respecto al total de créditos de la titulación.

<i>ESCOLES DE MESTRES I NOMBRE DE CRÈDITS</i>							
<i>Assignatures</i>	<i>UAB</i>	<i>URL</i>	<i>VIC</i>	<i>GIRONA</i>	<i>UB</i>	<i>TARRAGONA</i>	<i>LLEIDA</i>
<i>Didàctica de l'expressió Musical</i>	12	9	9	8	6	9	8
<i>Programació i avaluació específica</i>					3		
<i>Formació instrumental</i>	8	9	9	8		9	8
<i>Tècnica instrumental</i>					9		
<i>Agrupacions Musicals</i>		9	9	8	9	9	8
<i>Conjunt instrumental</i>	2						
<i>Instrumentes de percussió</i>				4			
<i>Formació Rítmica Dansa</i>	4	4.5	6	4		4.5	4
<i>Formació Rítmico-musical</i>					4.5		
<i>Formació Vocal i Auditiva</i>		4.5	9	4		4.5	4
<i>Història Música i Folklore</i>		4.5	4.5	4	4.5	4.5	4
<i>Anàlisi i audició</i>	4						
<i>Harmonia i anàlisi</i>				2			
<i>Audició musical i didàctica</i>	8						
<i>Llenguatge Musical</i>	8	4.5	6	4	12	4.5	4
<i>Pràcticum</i>	32	32	32	32	33	33	32
<i>Educació de la veu i Foniatria</i>	4						
<i>Educació de la veu i cant</i>				2			
<i>Cançó 1</i>	4						
<b>TOTAL CRÈDITS OBLIGATORIS</b>	<b>40%</b>	<b>33%</b>	<b>40%</b>	<b>39%</b>	<b>35%</b>	<b>37%</b>	<b>36%</b>

Tabla 2.14. Asignaturas con contenidos musicales del título “Mestre en Educació Musical”, en las universidades de Catalunya, número de créditos de las mismas y porcentajes respecto al total de créditos (Escola de Mestres de Girona, 1992, 28-29)

En la tabla anterior, se observa una gran coincidencia en las denominaciones de las asignaturas. El porcentaje de créditos obligatorios con contenidos musicales (incluido el prácticum) oscila entre el 33% de la URL y el 40% de la UAB o la U. de Vic, aunque este cálculo no incluya la optatividad con asignaturas de música de algunas universidades.

En la tabla 2.15. se recogen los porcentajes de créditos de las asignaturas con contenidos musicales de cada universidad donde se imparte dicha titulación, comparándolas respecto al total de créditos de las asignaturas troncales comunes, las troncales de especialidad, el prácticum, las optativas, las de libre elección y el total de créditos de la titulación.

<i>TÍTOL D'EDUCACIÓ MUSICAL (%)</i>						
<i>Escola</i>	<i>Troncals obligatòries i comunes</i>	<i>Troncals d'especialitat</i>	<i>Pràcticum</i>	<i>Optatives</i>	<i>Lliure Elecció</i>	<i>Total crèdits</i>
<i>Girona</i>	33.8	31.8	15.4	8.6	10	207
<i>Blanquerna<sup>4</sup></i>	39	33.2	13.6	3.8	10.2	234.5
<i>Sants<sup>5</sup></i>	26	41	15	8.2	9.5	219
<i>Vic</i>	26.4	37	15.2	11	10	210
<i>Lleida</i>	34	31	16	11	8	200
<i>Tarragona</i>	38.5	47	15.7	4.2	10	210
<i>S. Cugat<sup>6</sup></i>	34.5	34.5	14.9	7.4	10.2	214
<i>MITJANA</i>	34.2	36	15	7	9.7	213.5

Tabla 2.15. Porcentajes de créditos de las asignaturas con contenidos musicales del título “*Mestre en Educació Musical*”, en las universidades de Catalunya, respecto al total de créditos, a las troncalidades y al resto de asignaturas (Escola de Mestres de Girona, 1992, 28-29)

Como podemos apreciar en la tabla anterior, en los Planes de Estudio de 1992, el máximo de créditos para la titulación correspondía a la URL y el mínimo a la UDL, siendo la media de 213.5 créditos. Sin tener en cuenta el prácticum, la troncalidad específica musical

<sup>4</sup> Blanquerna es actualmente un centro de la URL

<sup>5</sup> “Sants” era la denominación coloquial de la antigua de la E. U. de Formación de Profesorado de la UB, en 1992

<sup>6</sup> “Sant Cugat” era la denominación de la E. U. de Formación del Profesorado de la UAB, en 1992

más baja (asignaturas con contenidos musicales de la especialidad) se encuentra en la UDL (31%), y la más alta en la URV (47%).

Para completar las informaciones anteriores se pasó a efectuar una entrevista (ver cap. III y anexo 2) a todos los profesores de dichas universidades que impartían asignaturas con docencia en FD (representan **todos** los sujetos susceptibles de ser preguntados, pues en nuestro caso, la muestra coincide con la población). Con ello se pretendía aclarar y completar algunos puntos de los programas que no hubiesen quedado suficientemente definidos.

A continuación presentamos un cuadro resumen comparativo de los aspectos más relevantes presentados hasta aquí, correspondientes a 1999, año en que se realizaron las entrevistas.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	UDL	TOTAL CATALUNYA
<b>ALUMNADO DE EM</b>							
Nº alumnos/as	323	150	120	110	81	105	889
alumnos por grupo							$\bar{x}=42.33$
% respecto Catalunya	36.4%	16.8%	13.5%	12.4%	9.1%	11.8%	100%
Clase social del alumnado	media-baja	media	alta	media	media-baja	media	
Distribución por sexos (% chicas/ % chicos)	80/ 20	80/20	90/10	66/34	70/30	66/34	$\bar{x}=77/23$
Turnos Mañana/Tarde	M/T	M	M	M	M	M	6M/1T
<b>PROFESORADO DE FD</b>							
Número de profesores/as	5	1	1	2	1	0	10
% respecto al área	33%	5.8%	20%	50%	20%	0%	$\bar{x}=31.08\%$
<b>ASIGNATURAS CON FD</b>							
Número de asignaturas	4	1	1	2	2	0	$\bar{x}=1.6$
Denominación	-Tècnica Instrumental 1 -Tècnica Instrumental 2 -Tècnica i Agrupacions musicals -Agrupacions musicals	-Conjunt instrumental		-Formació Instrumental  -Agrupacions musicals	-Formació instrumental 1 -Formació instrumental 2		
Créditos totales	18	2	9	9	8	0	$\bar{x}=7.6$
% créditos respecto troncales de EM	35.3%	3.8%	20%	20%	18.1%	0%	16.8%
Cursos en que se ubican	1º, 2º, 3º	3º	3º	1º, 2º	2º, 3º		
Semestres en que se ubican	2º, 3º, 4º, 5º	5º	5º, 6º	2º, 3º	3º, 4º, 5º, 6º		
Tipos de FD estudiada	FDS y FDC	FDS	FDS	FDS	FDS		



	UB	UAB	URL	UDG	URV	UDL	TOTAL CATALUNYA
ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS	Objetivos		Objetivos	Objetivos	Objetivos		4/5
	Contenidos	Contenidos	Contenidos Contenidos Procedimientos Contenidos Actitudes	Contenidos	Contenidos		5/5
		Metodología	Metodología	Metodología	Metodología		4/5
	Evaluación	Evaluación	Evaluación	Evaluación	Evaluación		5/5
				Actividades			1/5
				Bibliografía de trabajo			1/5
<b>OBJETIVOS</b>							
a. Técnica de ejecución individual con el instrumento	Conocer y dominar la técnica elemental de la FDS		Iniciar el estudio de la FDS	Adquirir un nivel interpretativo suficiente con un instrumento melódico	FDS: do-mi <sup>2</sup> , y notas alteradas		
					Transporte a la 2ª M y m alta y baja		
b. Práctica de conjunto instrumental	Convivencia e integración en la práctica musical de conjunto				Aprender a tocar en grupo		
c. Uso didáctico- escolar del instrumento			Practicar y conocer las diferentes agrupaciones instrumentales en la EP				
			Conocer los instrumentos escolares				

	UB	UAB	URL	UDG	URV	UDL	TOTAL CATALUNYA
<b>CONTENIDOS</b> (se incluye <i>actividades</i> de la URV)							
a. Conocimiento y técnica del instrumento	-Descripción, características de la FDS						
	-Evolución histórica de la FD -Organología				-Conservación de la FD		
	-Correcta utilización de la FD	-Uso correcto					2/6
	-Respiración				-Respiración		2/6
	-Articulación				-Articulación: picado, ligado		2/6
			-Práctica individual y colectiva	-Perfeccionamiento instrumental individual			2/6
	-Digitación -FDS: Notas do3-do5, alteraciones -FDC: Notas fa3-re5, alteraciones					-Digitación	2/6
		-Técnica básica de ejecución	-Técnica básica de ejecución de la FDS	-Habilidad interpretativa con un instrumento melódico			3/6
					-Afinación -Colocación del cuerpo -Fraseo		
	b. Repertorio	-Obras para 1, 2 o más FD -Cánones		-Búsqueda y elaboración de repertorios	-Selección de un repertorio apropiado	-Obras para conjunto vocal e instrumental	
c. Habilidades musicales aplicadas al instrumento	-Improvisación en FDS, libre y conducida		-Improvisación en FDS	-Improvisación musical			3/6
	-Creatividad		-Creación en FDS.				2/6
			-Instrumentación de obras.				
					-Práctica de transporte -Ornamentación		

	UB	UAB	URL	UDG	URV	UDL	TOTAL CATALUNYA
d. Uso didáctico- escolar del instrumento	-Aplicación de la FD en la EP	-Instrumentos aptos para EP		-Aplicación en la EP			3/6
	-Didáctica de la FDS				-Proceso de aprendizaje y recursos didácticos		2/6
			-Valor de la práctica colectiva en la EP	-La orquesta escolar			2/6
				-Instrumentación elemental de canciones escolares	-Selección del repertorio básico por edades		2/6
<b>METODOLOGÍA</b>							
a. Técnicas		-Práctica	-Práctica		-Práctico		3/6
			-Exposiciones teóricas	-Exposiciones teóricas	-Exposiciones teóricas		3/6
				-Seminarios monográficos			
			-Reflexión, debate y vivencia				
		-Se estimulará la creación, improvisación y la investigación					
b. Agrupamientos de alumnado		-Trabajo individual y en grupo		-Trabajos individuales de aplicación -Actividades en grupo	-Actividades individuales y colectivas		3/6
c. Otros		-Adecuación del gesto y actitud corporal					
<b>EVALUACIÓN</b>							
a. Tipos	-Continua				-Práctica en las clases		2/6
	-Prueba final de FDS: estudios, obras y lectura a vista -Prueba final escrita		-Trabajos teórico-prácticos junto con 2 exámenes		-Prueba práctica de FDS -Prueba práctica de transporte		3/6
			-Asistencia a clase y participación				

	UB	UAB	URL	UDG	URV	UDL	TOTAL CATALUNYA	
b. Criterios		-Precisión, musicalidad	-Precisión, musicalidad				2/6	
		-Corrección						
								-Habilidad instrumental
								-Capacidad interpretativa
								-Creatividad en los ejercicios
								-Correcta presentación de los trabajos
<b>BIBLIOGRAFÍA DE TRABAJO</b>								
	Consta bibliografía general			-Escalas, 1974 -Sanuy y González, 1969				

Como se aprecia en el cuadro anterior, podemos destacar algunas coincidencias y especificidades fundamentales entre los distintos programas de las universidades de Catalunya, que presentamos a continuación:

1. El **porcentaje de créditos con contenidos musicales** obligatorios (*prácticum* incluido) representa una media del 37.14% (que oscila entre el 33% de la URL y el 40% de la UAB o la U. de Vic), aunque este cálculo no incluye la optatividad de especialidad de algunas universidades. Si no se incluye el prácticum, la troncalidad específica más alta se encuentra en la URV (47%) y la más baja en la UDL (31%).
2. El **total de créditos** más alto de la titulación corresponde a la URL y el más bajo a la UDL, siendo la media de 213.5 créditos. Esta cifra se está viendo reducida debido al proceso de remodelación de planes de estudio sufrido en la mayoría de universidades y que rebaja ostensiblemente estas cifras.
3. El **alumnado** de EM está repartido por las Universidades de las cuatro provincias de Catalunya. En Barcelona y sus alrededores, encontramos la mayor concentración (66.7%) puesto que es donde se ubican la UB, la UAB y la URL, las tres Universidades de Catalunya con mayor número de alumnos de EM. La más numerosa es la UB, con el 36.4% del total, más del doble que cualquier otra. La *ratio* alumnado EM/profesorado de las áreas específicas musicales es de 17.43 de media, aunque sus valores oscilen entre el

24 de la URV y el 8.82 de la UAB. Estos resultados son puramente orientativos (pues hay que considerar la docencia en otras titulaciones, reducciones por cargos, desdobles de asignaturas, dedicación completa o parcial del profesorado, etc.) pero sí que permiten destacar tendencias a las desigualdades entre centros.

4. Respecto a la **clase social** del alumnado, cabe decir que se corresponde con la tipología de cada centro. Resulta (según las opiniones recogidas en las encuestas del profesorado) la mayoría, un 45.5% de clase media-baja (UB y UDG), un 41% de clase media (UAB, URV y UDL), y un 13.5% de alumnado de clase alta (URL). Entre las causas podemos sugerir la duración de dichos estudios, la proximidad y fácil acceso a los centros universitarios, y los estudios previos de música efectuados en conservatorios o escuelas de música.
5. Respecto a la distribución por **sexos**, cabe destacar globalmente la gran mayoría de mujeres (77%) frente a los varones (23%), proporción que se mantiene bastante homogénea en cada Universidad (la mayor desviación se produce en la URL, donde las cifras son del orden del 90% y 10% para mujeres y hombres, respectivamente). Así pues, esta formación está elegida mayoritariamente por la población femenina.
6. Las seis universidades que ofrecen los estudios de *Mestre en Educació Musical*, lo hacen en **turno** de mañana, y sólo una, la UB, ofrece también turno de tarde, lo cual hace suponer que es un estudio de primer ciclo destinado a la formación inicial de estudiantes que se dedican prioritariamente a estudiar, más que una titulación para reciclarse o continuar la formación permanente de maestros en ejercicio.
7. Respecto al **profesorado**, eran 10 los profesores (19.6% del total) que imparten alguna asignatura con contenidos de FD en la titulación de *Mestre en Educació Musical* en las universidades de Catalunya en el momento de la investigación de campo (el 19.6% del total de las Áreas correspondientes). De ellos, el 50% son de la UB y el resto se distribuye de forma homogénea. La universidad con más porcentaje de incidencia de la FD entre el profesorado es la URV, con el 50% de profesorado vinculado a la enseñanza del instrumento, mientras que la más baja es la UAB, con sólo el 5.8% (descartando la UDL que no la utiliza).
8. Respecto al **número de asignaturas** con contenidos de FD en la titulación, destaca la UB con el máximo de cuatro asignaturas, mientras que el resto de las universidades sólo tienen 1 ó 2. Como media tendríamos 1.6 asignaturas en el conjunto de Catalunya.

9. Respecto a la **denominación** de las mismas, la mayoría de las universidades coinciden con las denominaciones genéricas de las materias propuestas por el MEC (“Formación Instrumental” y “Agrupaciones Musicales”).
10. Respecto al número de **créditos de las asignaturas con FD** y su relación con las asignaturas de música troncales en cada universidad, cabe destacar las diferencias observadas desde los 0 créditos de la UDL o los 2 créditos de la UAB (el 0% o el 3.8%, respectivamente), las más bajas, hasta los 18 créditos de la UB (el 35.3%), la más alta. Como media, tendríamos 7.6 créditos (el 16.8%) en el conjunto de Catalunya.
11. Respecto a la **ubicación en el itinerario curricular de las asignaturas con FD**, la mayoría (4 casos) lo hacen en 3<sup>er</sup> curso, el resto lo hace en 2<sup>o</sup> curso, y en menor número, en 1<sup>er</sup> curso. Respecto a los **semestres**, los resultados son heterogéneos. Cabe destacar que ninguna universidad las imparte durante el 1<sup>er</sup> semestre, y que el 5<sup>o</sup> es el que concentra una mayor presencia, aunque no sea significativo respecto al resto.
12. Respecto a los **tipos de FD** estudiados, la totalidad coincide en emplear la FD Soprano. Además, la UB propone el aprendizaje de la FD Contralto en 2 asignaturas.
13. Respecto a la **estructura de los programas**, cabe señalar las coincidencias y divergencias siguientes:
  - Todas las universidades coinciden en incluir la *evaluación* y los *contenidos* en sus programas (aunque la URV los denomine *actividades*)
  - La mayoría incluye también *objetivos* y *metodología*
  - Sólo una universidad incluye la *bibliografía de trabajo* en el programa (URV)
  - Sólo una universidad distingue entre tipos de *contenidos* (URL)
14. Respecto a los **objetivos** de los programas, podemos agruparlos en 3 tipos:
  - a) Los referidos a la técnica de ejecución individual con el instrumento (nivel interpretativo suficiente, transporte, creación, improvisación, fraseo, etc.)
  - b) Los que guardan relación con la práctica de conjunto instrumental
  - c) Los que se refieren al uso didáctico escolar del instrumento (conocimiento de los instrumentos escolares y recursos didácticos)
15. Respecto a los **contenidos** de los programas (o *actividades*, según la URV), podemos agruparlos en:
  - a) Los referidos al conocimiento y técnica básica del instrumento (respiración, digitación, organología, articulación, colocación del cuerpo, etc.)

- b) Los que guardan relación con el repertorio musical (selección, conjuntos instrumentales y vocales, obras a una o más partes, cánones, etc.)
- c) Los que se refieren a habilidades musicales aplicadas a la FD (improvisación, creación, instrumentación, transporte, ornamentación, etc.)
- d) Los referidos al uso didáctico escolar de la FD (aplicación del instrumento a EP, aprendizaje, recursos didácticos, repertorio adecuado, etc.)

16. Respecto a la **metodología** de los programas, podemos considerar:

- a) Las técnicas de trabajo (exposición teórica, práctica, descubrimiento, investigación, seminarios monográficos, improvisación, creación, experimentación, reflexión, debate, vivencia, etc.)
- b) Los agrupamientos de alumnado (las actividades individuales y las colectivas, especialmente el trabajo en grupo)

17. Respecto a la **evaluación** explicitada en los programas, podemos considerar:

- a) Los tipos de evaluación propuestos (continua, final, individual, tipos de pruebas, trabajos, etc.)
- b) Los criterios de evaluación (corrección, musicalidad, precisión, etc.)

18. Respecto a la **bibliografía de trabajo** citada en los programas, sólo la URV propone dos libros de trabajo obligatorios.

Además de los datos comparados en la tabla anterior, podemos destacar que las distintas universidades de Catalunya presentan una alta coherencia en aspectos normativos exigidos por el MEC en el diseño de los planes de estudio (como la denominación de asignaturas), mientras que difieren en cuestiones organizativas del currículum, como el número de créditos o su ubicación. Es notoria la falta de homogeneidad en cuanto al modelo de programa: destaca su falta de actualización respecto a las programaciones según la Reforma Educativa. El perfil profesional propuesto en los planes de estudio y su organización en las universidades aboga por una titulación destinada mayoritariamente a la población femenina, cuya principal ocupación sea el estudio (la mayoría de universidades sólo ofrecen turno de mañana), que presente unas capacidades vocacionales relacionadas con la enseñanza general (pues el porcentaje de créditos en psicopedagogía y formación cultural es notable), y que haya disfrutado anteriormente de algún tipo de formación específica musical (pues el

porcentaje de créditos de música es bajo). No existe unanimidad respecto al uso de la FD en la formación de maestros, aunque sí una gran coincidencia.

Como hemos podido constatar a lo largo del capítulo II de esta tesis la propuesta de la titulación *Mestre en Educació Musical*, ha pasado por un proceso de transformación en el que han intervenido departamentos, facultades y universidades de todo el país. En dicho proceso, esencialmente de índole administrativa, destacan la asignación de las materias a áreas de conocimiento más funcionales aunque menos especializadas, y una reducción considerable de créditos, sin prever las dificultades que podría suponer mantener determinadas materias sin la asignación de tiempo suficiente. No se ha conseguido, por el momento, la inclusión de una prueba selectiva de conocimientos musicales, solicitada por las universidades, dada la especificidad de dichos estudios. De forma simultánea, la Administración educativa ha propuesto habilitaciones para reciclar a maestros en ejercicio y, de este modo, acelerar el proceso de implantación de la música en la Educación Primaria.

La titulación *Mestre en Educació Musical* se imparte en seis universidades de Catalunya (UB, UAB, URL, URV, UDG y UDL) y en todas ellas, a excepción de la UDL se incluye la FD en algunas de sus asignaturas. En la U. de Vic se ha aprobado el plan de estudios correspondiente, aunque no se haya puesto en marcha por el momento la titulación. En el resto de universidades de Catalunya no está previsto, por el momento, implantar este estudio.

Las universidades de Catalunya presentan una alta coherencia en aspectos normativos exigidos por el MEC en el diseño de los planes de estudio (como la denominación de asignaturas), mientras difieren en cuestiones organizativas del currículum, como el número de créditos o su ubicación. Falta unidad en cuanto al modelo de programa, y su falta de actualización respecto a las programaciones según la Reforma Educativa; no obstante, todos los programas plantean *contenidos (conocimiento del instrumento, repertorio, habilidades musicales y uso escolar) y evaluación (tipos y criterios)*. El perfil profesional de los estudiantes de la titulación hace referencia mayoritariamente a población femenina de clase social media o media-baja, cuya principal ocupación probablemente sea el estudio (la mayoría lo hacen en turno de mañana), que presente unas capacidades vocacionales relacionadas con



la enseñanza general (pues el porcentaje de créditos en cultura y psicopedagogía es notable), y habiendo disfrutado anteriormente de algún tipo de formación específica musical (pues el porcentaje de créditos de música es bajo). No existe unanimidad respecto al uso de la FD en la formación de maestros, aunque todas las universidades que la incluyen dedican, como media 1.6 asignaturas, con un total de 7.6 créditos, ubicadas preferentemente en 3<sup>er</sup> y 2<sup>o</sup> cursos de la carrera.

### **CAPÍTULO III. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS OPINIONES DEL PROFESORADO RESPECTO A LA PRESENCIA DE FLAUTA DULCE EN LOS ESTUDIOS DE “*MESTRE EN EDUCACIÓ MUSICAL*” EN LAS UNIVERSIDADES DE CATALUNYA**

Para completar las informaciones extraídas de las universidades citadas, se pasó a efectuar una entrevista a todos los profesores de dichas universidades que impartían docencia de FD en alguna asignatura. Con dicha entrevista se pretendía aclarar y completar aquellos puntos de los programas que no habían quedado suficientemente definidos, así como explicitar algunos aspectos del “currículum oculto” vinculados con las asignaturas referidas<sup>7</sup>.

Las entrevistas se realizaron en directo, de forma oral, durante el año 1999. Para ello, nos desplazamos a las correspondientes universidades con el fin de facilitar el trabajo de los entrevistados y a la vez observar las instalaciones, el alumnado, etc. Las respuestas obtenidas se refieren al año 1999 y, en términos generales, siguen siendo plenamente válidas en el momento de finalizar esta tesis. Respecto a las informaciones del alumnado que se incluyen, se han cotejado los datos de 1999 en las secretarías de las facultades correspondientes, con datos posteriores para comprobar su validez en la actualidad.

La entrevista que se utilizó estaba dividida en tres apartados: el primero pretendía conocer el perfil y recoger datos sobre la formación académica y profesional del profesorado encargado de la impartición de asignaturas con contenido en FD con el objetivo de analizar sus principales aportes y dificultades; el segundo se proponía describir cada uno de los contextos universitarios en que se imparten dichas asignaturas: alumnado, departamentos, material, aulas, etc.; y el tercero hacía referencia a cuestiones de tipo didáctico en relación a la impartición de las mismas. La entrevista se completa con un apartado donde añadir otras informaciones o comentarios que anteriormente no se hubieran contemplado y que el entrevistado considerase de interés.

---

<sup>7</sup> Véase el modelo de entrevista en el anexo 3

El hecho de tratarse de una entrevista estructurada con respuestas abiertas permitía seguir ordenadamente la búsqueda de información, y a la vez flexibilizar el orden y tipo de respuestas así como ampliar los temas tratados.

A continuación, en las páginas siguientes, se detallan y analizan las respuestas de todos los entrevistados (por universidades), mediante cuadros comparativos referidos a cada pregunta de la entrevista.

## \*A. DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS DEL PROFESORADO

### A.1. ENTREVISTADOS

Los entrevistados fueron **todos** los profesores encargados de alguna asignatura de la titulación *Mestre en Educació Musical*, donde figurasen contenidos de FD. A continuación se presenta la distribución por universidades de las entrevistas realizadas.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Entrevistados	5	1	1	2	1	10
Porcentaje	50%	10%	10%	20%	10%	100%

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, los entrevistados se distribuyen uniformemente en 5 de las universidades de Catalunya, aunque la UB destaca respecto al resto.

### A.2. EDAD/SEXO

A continuación se presenta la distribución de las edades y sexos de los 10 entrevistados, por Universidades.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
EDADES	57, 39, 37, 49, 69 $\bar{x}= 50.2$	46	48	42, 63 $\bar{x}= 52.5$	50	$\bar{x}= 50$
<i>Por décadas</i>						
de 21 a 30 años	0	0	0	0	0	0 (0%)
de 31 a 40 años	2	0	0	0	0	2 (20%)
de 41 a 50 años	1	1	1	1	1	5 (50%)
de 51 a 60 años	1	0	0	0	0	1 (10%)
más de 61 años	1	0	0	1	0	2 (20%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, las edades del profesorado se distribuyen uniformemente por universidades, y presentan una oscilación entre los 37 y los

69 años, aunque la mayoría se sitúa en la década de los 41 a 50 años. Los 50 años son la media de edad de todos los entrevistados.

SEXOS	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Varones	5	1	0	1	1	8 (80%)
Mujeres	0	0	1	1	0	2 (20%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la gran mayoría (80%) del profesorado de FD son varones, hecho que contrasta con los mismos porcentajes entre el alumnado de la titulación.

### A.3. TITULACIONES

#### A.3.1. MUSICALES (título, plan de estudios, centro)

##### A.3.1.1. PROFESOR PLAN 42

A continuación se presenta la distribución de los Títulos de Música del Plan 42 de los 10 entrevistados, por universidades.

Títulos PLAN 42	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Títulos	Piano Composición			Solfeo		1
						1
						1
Centros	C. Liceo			C. Tarragona		2
						1

Como se aprecia en el cuadro anterior, encontramos 3 títulos de Profesor Plan 42, dos expedidos en el Conservatorio del Liceo y uno en el de Tarragona.

##### A.3.1.2. PROFESOR SUPERIOR PLAN 66

A continuación se presenta la distribución de los Títulos de Profesor Superior de Música del Plan 66 de los 10 entrevistados, por universidades.

Títulos Superiores PLAN 66	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Títulos	Solfeo	Solfeo		Solfeo	Solfeo	4
				Piano	Piano	2
	Flauta Dulce				Armonía y Composición	1
	Oboe					1
	Pedagogía Musical					1
Centros	CSMMB	CSMMB		CSMMB	CSMMB	7
	C. Liceo				C. Liceo	2
	C. Madrid					1

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, encontramos 10 títulos de Profesor Superior/Plan 66, 7 de ellos expedidos en el CSMMB, dos en el del Liceo y uno en el de Madrid.

#### A.3.1.3. PROFESOR PLAN 66 (grado medio)

A continuación se presenta la distribución de los Títulos de Profesor de Música, Plan 66, de los 10 entrevistados, por universidades.

Grado medio PLAN 66	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Títulos	Flauta Travesera					1
	Solfeo					1
			Canto			1
Centros	CSMMB		CSMMB			2
	C. Madrid					1

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, encontramos 3 títulos de Profesor/Plan 66, dos expedidos en el CSMMB y uno en el de Madrid.

#### A.3.1.4. DIPLOMA ELEMENTAL PLAN 66

A continuación se presenta la distribución de los Diplomas Elementales de Música, Plan 66, de los 10 entrevistados, por universidades.

Diploma elemental PLAN 66	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Título	Flauta Dulce			Flauta Dulce		2
	Canto					1
	Percusión					1
Centros	C. Manresa			CSMMB		1
						3

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, se contabilizan 4 títulos de Diploma Elemental/Plan 66, tres expedidos en el Conservatorio de Manresa y uno en el CSMMB.

#### A.3.2. UNIVERSITARIAS (diplomaturas, licenciaturas, doctorado, centro)

##### A.3.2.1. DIPLOMATURAS

A continuación se presenta la distribución de las diplomaturas universitarias de los 10 entrevistados, por universidades.

Diplomaturas	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Títulos	Prof. EGB		Prof. EGB Logopedia	Prof. EGB		3 Prof. EGB 1 Logopedia
Centros	UB		UB URL			2
				UDG		1
						1

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, sumamos 4 títulos de Diplomado (3 en profesorado de EGB y 1 en Logopedia), dos de ellos expedidos en la UB, uno en la UDG, y uno en la URL.

### A.3.2.2. LICENCIATURAS

A continuación se presenta la distribución de las licenciaturas universitarias de los 10 entrevistados, por universidades.

Licenciaturas	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Títulos	Geografía e Historia		Geografía e Historia			2 Geografía e Historia
Centros	UB		UB			2

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, son 2 los títulos de Licenciado en Geografía e Historia, expedidos en la UB.

### A.3.2.3. DOCTORADO

A continuación se presenta la distribución de los estudios de doctorado y suficiencia investigadora de los 10 entrevistados, por universidades.

Doctorado	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
DOCTOR	0	0	0	1	1	2
Centros				UB		1
					UDG	1
Sólo suficiencia investigadora	2	0	0	1	0	3
Centros	UB					2
				UNED	1	1

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, 2 profesores tienen el título de Doctor (1 por la UB y 1 por la UDG), y 3 profesores, la Suficiencia Investigadora (2 por la UB y 1 por la UNED).

En resumen, los estudios musicales del profesorado entrevistado suponen un altísimo porcentaje de formación específica musical: 3 títulos de Profesor Plan 42, 10 títulos de



Profesor Superior Plan 66 (expedidos en su mayoría en el CSMMB), 3 títulos de Profesor/Plan 66 y 4 Diplomas Elementales/Plan 66.

Respecto a la formación universitaria del profesorado, se suman 4 títulos de Diplomado (3 en Profesorado de EGB y 1 en Logopedia), y 2 títulos de Licenciado en Geografía e Historia. De todos ellos, los expedidos en la UB representan el 66% del total. Respecto al Doctorado, sólo encontramos 2 Doctores (por la UB y la UDG) y 3 Doctorandos con la Suficiencia Investigadora (2 por la UB y 1 por la UNED).

#### A.4. EXPERIENCIA DOCENTE

##### A.4.1. EGB/PRIMARIA

##### A.4.1.1. CENTROS PÚBLICOS. AÑOS

##### A.4.1.2. CENTROS PRIVADOS. AÑOS

A continuación se presenta la experiencia docente en centros de Educación Primaria (o EGB), de los 10 entrevistados, por universidades. Se ha diferenciado la experiencia en centros públicos y privados, así como el periodo en años, en cada caso.

Experiencia docente en EGB/EP	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Centros PÚBLICOS	2 prof.	1 prof.	0	0	0	3 prof. (30% del total)
AÑOS en C. PÚBLICOS	4+5 $\bar{x}= 1.8$	10	0	0	0	$\bar{x}= 1.9$ años
Centros PRIVADOS	4 prof.	1 prof.	1 prof.	2 prof.	0	8 prof. (80% del total)
AÑOS en C. PRIVADOS	3+1+8+4 $\bar{x}= 3.2$	10	28	20+10 $\bar{x}= 5$	0	$\bar{x}= 8.4$ años

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, en todas las universidades estudiadas encontramos profesorado de FD con experiencia docente en EGB/EP, menos en la UDG. La gran mayoría (80%) ha tenido experiencia en centros privados, y sólo un 30%, en centros públicos. En cuanto al tiempo de trabajo en esta etapa, destaca el profesorado de la URL con 28 años. La media de tiempo de trabajo en centros privados ha sido de 8.4 años, aunque

distribuidos muy desigualmente, mientras que en centros públicos esta cifra es de 1.9 años. La experiencia docente en cualquier tipo de centro de EGB/Primaria se sitúa en 10.3 años, de media.

#### A.4.2. BUP/SECUNDARIA

##### A.4.2.1. CENTROS PÚBLICOS. AÑOS

##### A.4.2.2. CENTROS PRIVADOS. AÑOS

A continuación se presenta la experiencia docente en centros de Educación Secundaria (o BUP), de los 10 entrevistados, por universidades. Se ha diferenciado la experiencia en centros públicos y privados, así como el periodo en años, en cada caso.

Experiencia docente en BUP/ Secundaria	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Centros PÚBLICOS	2 prof.	0	0	0	1 prof.	3 prof. (30% del total)
AÑOS en C. PÚBLICOS	4+9 $\bar{x}= 2.6$	0	0	0	1.5	$\bar{x}= 1.45$ años
Centros PRIVADOS	1 prof.	1 prof.	1 prof.	1 prof.	0	4 prof. (40% del total)
AÑOS en C. PRIVADOS	8 $\bar{x}= 1.6$	5	5	10 $\bar{x}= 5$	0	$\bar{x}= 2.8$ años

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, en todas las universidades estudiadas encontramos profesorado de FD con experiencia docente en BUP/Secundaria, aunque inferior en tiempo a la de EGB/Primaria. En centros privados la incidencia es algo mayor, tanto en el número de profesores como en el tiempo de trabajo. La experiencia docente en cualquier centro de BUP/Secundaria se sitúa en 4.25 años, de media.

#### A.4.3. CONSERVATORIOS

##### A.4.3.1. CENTROS PÚBLICOS. AÑOS

##### A.4.3.2. CENTROS PRIVADOS. AÑOS

A continuación se presenta la experiencia docente en conservatorios de música de los 10 entrevistados, por universidades. Se ha diferenciado la experiencia en centros públicos y privados, así como el periodo en años, en cada caso.

Experiencia docente en Conservatorios	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Centros PÚBLICOS	3 prof.	1 prof.	0	0	1 prof.	5 prof. (50% total)
AÑOS en C. PÚBLICOS	5+12+6 $\bar{x}=4.6$	22	0	0	24	$\bar{x}=6.9$ años
Centros PRIVADOS	1 prof.	0	0	0	0	1 prof. (10% total)
AÑOS en C. PRIVADOS	12 $\bar{x}=2.4$	0	0	0	0	$\bar{x}=1.2$ años

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, sólo en 3 de las universidades estudiadas hay profesorado de FD con experiencia docente en conservatorios: en la UB, la UAB y la UDG. Representan el 60% del profesorado, de los que la mayoría (50%) han tenido experiencia en centros públicos, y sólo un 10%, en privados. En cuanto al tiempo de trabajo en este ámbito, destaca el profesorado de la UDG y de la UAB con 24 y 22 años, respectivamente. La distribución del tiempo de trabajo ha sido muy desigual, mucho mayor en centros públicos que en privados. La experiencia docente en conservatorio se sitúa en 8.1 años, de media.

#### A.4.4. ESCUELAS DE MÚSICA

##### A.4.4.1. CENTROS PÚBLICOS. AÑOS

##### A.4.4.2. CENTROS PRIVADOS. AÑOS

A continuación se presenta la experiencia docente en Escuelas de Música de los 10 entrevistados, por universidades. Se ha diferenciado la experiencia en centros públicos y privados, así como el período en años, en cada caso.

Experiencia docente en Escuelas de Música	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
PÚBLICAS	0	0	0	0	0	0 prof. (0% del total)
AÑOS en PÚBLICAS	0	0	0	0	0	$\bar{x}$ = 0 años
PRIVADAS	1 prof.	0	0	0	0	1 prof. (10% del total)
AÑOS en PRIVADAS	3 $\bar{x}$ = 0.6	0	0	0	0	$\bar{x}$ = 0.3 años

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, sólo en una universidad encontramos profesorado de FD con experiencia docente en Escuelas de Música: en la UB. Representa el 10% del total del profesorado y va referida sólo a centros privados. La media de experiencia docente en escuelas de música se sitúa en 0.3 años, cifra realmente baja si se compara con el resto de las experiencias docentes.

#### A.4.5. UNIVERSIDADES

##### A.4.5.1. CENTROS PÚBLICOS. AÑOS

##### A.4.5.2. CENTROS PRIVADOS. AÑOS

A continuación se presenta la experiencia docente en universidades de los 10 entrevistados, por universidades. Se ha diferenciado la experiencia en centros públicos y privados, así como el período en años, en cada caso.

Experiencia docente en Universidades	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Universidades PÚBLICAS	5 prof.	1 prof.	0	2 prof.	1 prof.	9 prof. (90% del total)
AÑOS en U. PÚBLICAS	25+8+1.5+7+38 $\bar{x}$ = 15.9	6	0	6+26 $\bar{x}$ = 16	20	$\bar{x}$ = 13.75 años
Universidades PRIVADAS	1 prof.	0	1 prof.	0	1 prof.	3 prof. (30% del total)
AÑOS en U. PRIVADAS	3	0	10	0	3	$\bar{x}$ = 1.6 años

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, en todas las universidades estudiadas hay profesorado de FD con experiencia docente en universidades; la inmensa mayoría (90%) ha impartido clases en centros públicos y sólo un 30% en centros privados. En cuanto al tiempo de trabajo en esta etapa, la media de tiempo de trabajo en centros públicos es notable (13.75 años), mientras que en centros privados es sólo de 1.6 años. La media de experiencia docente en universidades se sitúa en 15.35 años.

#### A.5. SITUACIÓN PROFESIONAL ACTUAL

A continuación se presenta la situación profesional de los 10 entrevistados, por universidades, teniendo en cuenta las denominaciones de categorías de la LRU.

Situación profesional	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
CU	0	0	0	0	0	0 (0%)
TU	0	0	0	0	0	0 (0%)
CEU	1	0	0	1	0	2 (20%)
TEU	3	0	0	0	1	4 (40%)
TEU interinos	1	0	0	0	0	1 (10%)
Asociados...	0	1	0	1	0	2 (20%)
Otros			Contratado fijo a Tiempo completo			1 (10%)

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, la situación del profesorado de FD en las universidades de Catalunya es bastante estable, pues la mayoría del profesorado es funcionario (60%) o contratado fijo (10%); sólo el 30% es interino o eventual. Por categorías profesionales, destaca el 40% de TEUs, mientras que el resto se distribuye uniformemente entre CEUs, Contratados fijos y eventuales. No aparece ningún CU ni TU, debido al déficit en doctores y a la muy reciente transformación de las escuelas universitarias en facultades.

## A.6. CARGOS DE GESTIÓN ACADÉMICA O DE RESPONSABILIDAD (CARGO, CENTRO)

A continuación se presenta la experiencia en cargos de gestión o responsabilidad en centros docentes (con indicación del cargo y el tipo de centro) de los 10 entrevistados, por Universidades.

Cargos de gestión	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Dirección de Conservatorio	1	0	0	0	1	2 (20%)
Secretaría de Facultad	1	0	0	0	0	1 (10%)
Secretaría de Departamento Universitario	1	0	0	0	0	1 (10%)
Secretaría de Conservatorio	0	1	0	0	0	1 (10%)
Jefatura de Estudios de Conservatorio	0	1	0	0	0	1 (10%)
Coordinación del Área de EM en la Universidad	0	0	1	0	0	1 (10%)
Total profesores de FD con experiencia en cargos	2	1	1	0	1	5 (50%)

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, el 50% del profesorado de FD en las universidades de Catalunya ha asumido algún cargo en los ámbitos educativos donde ha trabajado, exceptuando en la Educación Primaria y Secundaria. En todas las universidades, a excepción de la URV, hay profesorado con experiencia en cargos, distribuida de forma bastante homogénea, tanto en el ámbito universitario (facultades y departamentos) como en conservatorios. Destaca un 20% de profesorado con experiencia en la dirección de conservatorios.

#### A.7. NÚMERO DE ASIGNATURAS CON CONTENIDO DE FLAUTA DULCE QUE IMPARTEN EN LA ACTUALIDAD

A continuación se presenta el número de asignaturas con contenido de FD que los 10 entrevistados imparten en la actualidad, por universidades.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Número de asignaturas de FD	4, 3, 3, 1, 2 $\bar{x}=2.6$	1	1	1, 2 $\bar{x}=1.5$	2	$\bar{x}=2$

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, el profesorado de FD en las universidades de Catalunya imparte, de media, 2 asignaturas con contenidos de FD. Oscila desde 1 asignatura en la UAB, URL y URV hasta 4 asignaturas en la UB.

#### A.8. NÚMERO DE CURSOS ACADÉMICOS EN QUE HAN IMPARTIDO ASIGNATURAS CON CONTENIDOS DE FD (EN CUALQUIER NIVEL EDUCATIVO)

A continuación se presenta el número de cursos académicos en que los entrevistados han impartido asignaturas con contenido de FD (en cualquier nivel educativo), por universidades.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Cursos con asignaturas de FD	25, 18, 4, 8, 35 $\bar{x}=18$	10	35	26, 36 $\bar{x}=31$	20	$\bar{x}=21.7$

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, el profesorado de FD en las universidades de Catalunya goza de una dilatada experiencia en impartir asignaturas con contenidos de FD (en cualquier nivel educativo) que se sitúa en 21.7 cursos de media. Destaca la URV con la media más alta (31 cursos), y 2 profesores de la UB con el mínimo de 4 y 8 cursos, respectivamente.

## A.9. EXPLIQUE SU FORMACIÓN EN FD

### A.9.1. REGLADA: CENTROS, PROFESORES, AÑOS

A continuación se presenta la formación reglada (centros, profesores, años...) en FD de los 10 entrevistados, por universidades.

Formación reglada en FD	UB	UAB	URL.	URV	UDG	Total entrevistados
Entrevistados	2	0	0	1	0	3 (30%)
Centros	CSMMB C. Manresa	0	0	CSMMB	0	2 1
Profesores	R. Escalas J. Gustems	0	0	J. Delgado	0	R. Escalas 1 J. Gustems 1 J. Delgado 1
Años	8+3 $\bar{x}=2.2$	0	0	3 $\bar{x}=1.5$	0	$\bar{x}=1.4$

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, sólo el 30% del profesorado de FD en las universidades de Catalunya ha recibido formación reglada de FD en conservatorios (2 en el CSMMB y 1 en el Conservatorio de Manresa), durante una media de tiempo de 1.4 años. Esto significa que ni en la UAB, ni en la URV ni en la UDG el profesorado de FD no ha recibido ninguna formación convencional del instrumento. El profesorado que ha formado a dichos profesores forma parte del colectivo de profesores del instrumento en Catalunya: Romà Escalas, Josep Gustems y Javier Delgado. La media de tiempo de formación es de 1.4 años, aunque su distribución va desde 0 hasta un máximo de 8 años (en la UB). La UB es la universidad donde se encuentra un mayor número de profesores con formación reglada en FD.

### A.9.2. NO REGLADA: CENTROS, PROFESORES, AÑOS

A continuación se presenta la formación no reglada (centros, profesores, años...) en FD de los 10 entrevistados, por universidades.



Formación no reglada en FD	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Entrevistados	3	0	0	0	0	3 (30%)
Centros	Orfeo de Sants Munich	0	0	0	0	1 1
Profesores	F. Galofré J. Gustems C. Bernuz S. López H. M. Linde J. Argelaga	0	0	0	0	F. Galofré J. Gustems C. Bernuz S. López H. M. Linde J. Argelaga
Años	3+4+2 $\bar{x}=1.8$	3	0	0	0	$\bar{x}=1.2$
Autodidactas	2	1	1	1	1	6 (60%)

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, el 60% del profesorado de FD de las universidades de Catalunya se declara autodidacta respecto a la formación específica en este instrumento. Además, el 30% del profesorado de FD en las universidades de Catalunya ha recibido algún tipo de formación no reglada de FD en centros de música y con profesores del instrumento, durante 1.3 años de media, aunque su distribución va desde 0 hasta un máximo de 4 años (en la UB). La UB es la universidad donde se encuentra mayor número de profesores con formación no reglada en FD.

### A.9.3. PERIODICIDAD

#### A.9.3.1. CONTINUA

#### A.9.3.2. DISCONTINUA

A continuación se presenta la periodicidad en el estudio de la FD (tanto en la formación reglada como en la no reglada) de los 10 entrevistados, por universidades.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Formación continua en FD	2	0	0	0	0	2 (20%)
Formación discontinua en FD	3	1	1	2	1	8 (80%)

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, el 80% del profesorado de FD de las universidades de Catalunya declara haber recibido formación discontinua respecto al aprendizaje del instrumento, mientras que el 20% restante lo ha hecho de forma continuada (sólo en la UB).

#### A.9.4. VALORACIÓN DE SU APTITUD RESPECTO A FD: PUNTÚE DE 1 (-) A 10 (+).

A continuación se presenta la valoración de la aptitud respecto de la FD de los 10 entrevistados, por universidades.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Auto-valoración de aptitud respecto de la FD (de 1 - a 10 +)	9, 9, 9, 5, 7 $\bar{x}= 7.8$	8	5	6, 6 $\bar{x}= 6$	5	$\bar{x}= 6.9$

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, el profesorado de FD de las universidades de Catalunya puntúa con un 6.9 de media (en una escala de 1 - a 10 +) su propia aptitud respecto a la FD. Destacan, dentro de estas cifras los valores más altos (tres profesores de la UB con 9) frente a los mínimos (5) de la URL y UDG.

En resumen, respecto a la formación en FD de los entrevistados, sólo el 30% de los mismos ha recibido formación reglada de FD en conservatorios (2 en el CSMMB y 1 en el C. de Manresa), durante una media de tiempo de 1.4 años, aunque su distribución va de 0 hasta un máximo de 8 años (en la UB). La UB es la universidad donde encontramos mayor número de profesores con formación reglada y no reglada en FD. El 60% del profesorado se declara autodidacta respecto su formación en FD. Además, el 30% de los entrevistados ha recibido algún tipo de formación no reglada de FD en centros de música y con profesores del instrumento, durante 1.3 años de media. Respecto a la periodicidad de estos estudios, el 80% de los entrevistados lo ha hecho de forma discontinua, mientras que el 20% restante lo ha hecho de forma continuada (sólo en la UB). Respecto a la aptitud para tocar la FD, el profesorado entrevistado se asigna un 6.9 de media. Destacan los máximos de 9 (tres profesores de la UB) y los mínimos de 5 (en la URL y UDG).

#### A.10. EXPLIQUE SU FORMACIÓN EN OTROS INSTRUMENTOS MUSICALES

A continuación se muestra la formación en otros instrumentos musicales (sin contar la FD) de los 10 entrevistados, por universidades. Se especifica de cada instrumento musical el centro donde se cursaron los estudios, los años, la periodicidad y la aptitud en tocar dicho instrumento, tanto en caso de ser una enseñanza reglada como no reglada.

##### PIANO

PIANO	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Reglada Entrevistados	3	1	1	2	1	8 (80%)
Centros	C. Liceo 1 Otros 2	CSMMB 1	CSMMB 1	CSMMB 1 Otros 1	C. Liceo 1	3 2 3
Años	12, 8, 8 $\bar{x}= 5.6$	8	4	8, 8 $\bar{x}= 8$	10	$\bar{x}= 6.6$
No reglada Entrevistados	3	0	0	0	0	3 (30%)
Años	9+3+4 $\bar{x}= 3.2$	0	0	0		$\bar{x}= 1.6$
Continua Entrevistados	3	1	1	2	1	8 (80%)
Discontinua Entrevistados	3	0	0	0	0	3 (30%)
Aptitud (1 - a 10 +)	9, 6, 7, 7, 7 $\bar{x}= 7.2$	7	5	9, 9 $\bar{x}= 9$	8	Colectiva 7.4

##### ÓRGANO

ÓRGANO	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Reglada Entrevistados	1	0	0	0	0	1 (10%)
Centros	C. Liceo 1					1
Años	8 $\bar{x}= 1.3$	0	0	0	0	$\bar{x}= 0.8$

No reglada Entrevistados	0	0	0	1	0	1 (10%)
Años	0	0	0	3	0	$\bar{x}= 0.3$
				$\bar{x}= 1.5$		
Continua Entrevistados	1	0	0	0	0	1 (10%)
Discontinua Entrevistados	0	0	0	1	0	1 (10%)
Aptitud (1 - a 10 +)	7	0	0	8	0	Colectiva 1.5
	$\bar{x}= 1.4$			$\bar{x}= 4$		

### CANTO

CANTO	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Reglada Entrevistados	2	0	0	0	0	3 (30%)
Centros			CSMMB	1		1
	C. Liceo	1				1
	Otros	1				1
Años	3, 1	0	6	0	0	$\bar{x}= 1$
	$\bar{x}= 0.8$					
No reglada Entrevistados	0	0	0	1	0	1 (10%)
Años	0	0	0	2	0	$\bar{x}= 0.2$
				$\bar{x}= 1$		
Continua Entrevistados	2	0	1	0	0	3 (30%)
Discontinua Entrevistados	0	0	0	1	0	1 (10%)
Aptitud (1 - a 10 +)	8, 5	0	9	7	0	Colectiva 2.9
	$\bar{x}= 2.6$			$\bar{x}= 3.5$		

### OBOE

OBOE	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Reglada Entrevistados	2	0	0	0	0	2 (20%)
Centros	CSMMB	1				1
	C. Liceo	1				1
Años	8, 1	0	0	0	0	$\bar{x}= 0.9$
	$\bar{x}= 1.8$					

No reglada Entrevistados	0	1	0	0	0	1 (10%)
Años	0	2	0	0	0	$\bar{x}= 0.2$
Continua Entrevistados	1	0	0	0	0	1 (10%)
Discontinua Entrevistados	1	1	0	0	0	2 (20%)
Aptitud (1 - a 10 +)	7,5 $\bar{x}= 2.4$	9	0	0	0	Colectiva 2.1

### *FLAUTA TRAVESERA*

FLAUTA TRAVESERA	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Reglada Entrevistados	1	0	0	0	0	1 (10%)
Centros	CSMMB 1					1
Años	6 $\bar{x}= 1.2$	0	0	0	0	$\bar{x}= 0.6$
Continua Entrevistados	1	0	0	0	0	1 (10%)
Aptitud (1 - a 10 +)	9 $\bar{x}= 1.8$	0	0	0	0	Colectiva 0.9

### *PERCUSIÓN*

PERCUSIÓN	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Reglada Entrevistados	1	0	0	0	1	2 (20%)
Centros	C. Manresa 1				CSMMB 1	1 1
Años	1 $\bar{x}= 0.2$	0	0	0	3	$\bar{x}= 0.4$
Continua Entrevistados	1	0	0	0	1	2 (20%)
Aptitud (1 - a 10 +)	8,5 $\bar{x}= 2.6$	0	0	0	6	Colectiva 1.9

## GUITARRA

GUITARRA	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
No reglada Entrevistados	1	0	0	1	0	2 (20%)
Años	2 $\bar{x}=0.4$	0	0	2 $\bar{x}=1$	0	$\bar{x}=0.4$
Discontinua Entrevistados	1	0	0	1	0	2 (20%)
Aptitud (1 - a 10 +)	7 $\bar{x}=1.4$	0	0	5 $\bar{x}=2.5$	0	Colectiva 1.2

## VIOLÍN

VIOLÍN	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Reglada Entrevistados	0	0	0	0	1	1 (10%)
Centros					Otros 1	1
Años	0	0	0	0	2	$\bar{x}=0.2$
No reglada Entrevistados	0	0	0	1	0	1 (10%)
Años	0	0	0	2 $\bar{x}=1$	0	$\bar{x}=0.2$
Discontinua Entrevistados	0	0	0	1	1	2 (20%)
Aptitud (1 - a 10 +)	0	0	0	5 $\bar{x}=2.5$	5	Colectiva 1

## TROMBÓN

TROMBÓN	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
No reglada Entrevistados	0	0	0	0	1	1 (10%)
Años	0	0	0	0	3	$\bar{x}=0.3$
Discontinua Entrevistados	0	0	0	0	1	1 (10%)
Aptitud (1 - a 10 +)	0	0	0	0	8	Colectiva 0.8

*FLABIOL*

FLABIOL	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
No reglada Entrevistados	1	0	0	0	0	1 (10%)
Años	2 $\bar{x}= 0.4$	0	0	0	0	$\bar{x}= 0.2$
Discontinua Entrevistados	1	0	0	0	0	1 (10%)
Aptitud (1 - a 10 +)	7 $\bar{x}= 1.4$	0	0	0	0	Colectiva 0.7

*FLISCORNO*

FLISCORNO	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
No reglada Entrevistados	0	0	0	1	0	1 (10%)
Años	0	0	0	2 $\bar{x}= 1$	0	$\bar{x}= 0.2$
Discontinua Entrevistados	0	0	0	1	0	1 (10%)
Aptitud (1 - a 10 +)	0	0	0	6 $\bar{x}= 3$	0	Colectiva 0.6

*VIOLA DA GAMBA*

VIOLA DA GAMBA	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
No reglada Entrevistados	0	1	0	0	0	1 (10%)
Años	0	2	0	0	0	$\bar{x}= 0.2$
Discontinua Entrevistados	0	1	0	0	0	1 (10%)
Aptitud (1 - a 10 +)	0	8	0	0	0	Colectiva 0.8

*CUADRO RESUMEN DE FORMACIÓN EN OTROS INSTRUMENTOS*

	Piano	Órgano	Canto	Oboe	Flauta Traves.	Percusión	Guitarra	Violín	Trombón	Flabiol	Fliscorno	Viola da gamba
Reglada	8	1	3	2	1	2	0	1	0	0	0	0
Años de media	6.6	1.3	1	0.9	0.6	0.4	0	0.2	0	0	0	0
No- Reglada	3	1	1	1	0	0	2	1	1	1	1	1
Años de media	1.6	0.3	0.2	0.2	0	0	0.4	0.2	0.3	0.2	0.2	0.2
Aptitud Colectiva 1 - a 10 +	7.4	1.5	2.9	2.1	0.9	1.9	1.2	1	0.8	0.7	0.6	0.8

*CUADRO RESUMEN DE CONOCIMIENTO DE OTROS INSTRUMENTOS*

UB	UAB	URL	URV	UDG	Total Universidades
Piano	Piano	Piano	Piano	Piano	5
Canto		Canto	Canto		3
Órgano			Órgano		2
Oboe	Oboe				2
Percusión				Percusión	2
Guitarra			Guitarra		2
			Violín	Violín	2
Flabiol					1
Flauta travesera					1
	Viola da gamba				1
			Fliscorno		1
				Trombón	1

Como puede apreciarse en los cuadros anteriores, el profesorado de FD ha dedicado una media de 14.8 años (sin incluir la FD) al estudio de instrumentos musicales (esta cifra pueden resultar algo menor porque puede haberse simultaneado el estudio de varios



instrumentos a la vez), dedicando más tiempo a estudios reglados (74.3% del tiempo) que a no-reglados (25.7%). Por preferencias, el instrumento con más dedicación ha sido el piano (8.2 años), seguido del órgano (1.6 años), el canto (1.2 años), el oboe (1.1 años), la flauta travesera (0.6 años), la percusión (0.4 años), la guitarra (0.4 años), el violín (0.4 años), el trombón (0.2 años), el flabiol (0.2 años), el fliscorno (0.2 años) y la viola da gamba (0.2 años). La distribución del conocimiento instrumental por universidades es bastante homogénea; se sitúa entre un máximo de 8 instrumentos (UB) y un mínimo de 2 (URL). Respecto la aptitud colectiva para tocarlos, destaca el piano, con un 7.4 de media. La media resultante de todas las aptitudes manifestadas en el terreno instrumental (sin incluir la FD) es de 7, cifra que prácticamente coincide con la de FD (6.9).

A.11. EXPLIQUE SU FORMACIÓN EN ASPECTOS DIDÁCTICOS DE UN INSTRUMENTO Y/O FD: REGLADA (CENTROS, AÑOS), NO REGLADA (PROFESORES), NINGUNA EN PARTICULAR

A continuación se muestra la formación en aspectos didácticos de un instrumento (incluyendo la FD) de los 10 entrevistados, por universidades. Se especifican centros, años y profesores, tanto en caso de ser reglada como no reglada.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Reglada Entrevistados	1	0	0	0	0	1 (10%)
Centros	CSMMB					1
Años	2 $\bar{x}=0.4$	0	0	0	0	$\bar{x}=0.2$
No reglada Entrevistados	3	1	1	1	0	6 (60%)
Profesores	Wuytack Hemsey	A. Arnaus	Escola L'Arc	Orff Salzburg		Wuytack Hemsey Arnaus Escola l'Arc Orff Salzburg
Ninguna en particular	2	0	0	1	1	4 (40%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el 60% del profesorado de FD en las universidades de Catalunya ha recibido algún tipo de formación no reglada en aspectos didácticos de un instrumento (y/o FD) mediante cursos con profesorado competente, mientras que el 40% manifiesta no haber recibido ninguna en particular. Sólo el 10% también ha recibido formación reglada en la didáctica en un instrumento.

#### A.12. ¿SE SIENTE VD. CAPACITADO (SUFICIENTE FORMACIÓN) PARA IMPARTIR ASIGNATURAS DE FD? SÍ/NO

A continuación se muestra la opinión respecto a la capacitación o suficiente formación de los entrevistados para impartir asignaturas de FD, por universidades.

Se sienten capacitados para impartir FD	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
SÍ	5	1	1	2	1	10 (100%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el 100% de los entrevistados manifiesta sentirse suficientemente preparado para impartir asignaturas de FD.

##### A.12.1. ¿POR QUÉ?

A continuación se exponen las razones de la opinión respecto a la capacitación o suficiente formación de los entrevistados para impartir asignaturas de FD, por universidades.

Razones	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Suficiente formación	5	1	1	2	1	10 (100%)
Nivel elemental en el trabajo	0	0	0	0	1	1 (10%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el 100% del profesorado de FD en las universidades de Catalunya manifiesta sentirse suficiente preparado para impartir las asignaturas de FD, debido a que creen contar con suficiente formación para ello.

A.13. ¿CONOCE LA EXISTENCIA DE CURSOS, PUBLICACIONES... PARA PERFECCIONAMIENTO O ACTUALIZACIÓN DE RECICLAJE EN EL ESTUDIO DE LA FD? SÍ/NO

A continuación se presenta el conocimiento de los 10 entrevistados sobre la existencia de cursos o publicaciones para perfeccionarse en el reciclaje del estudio de la FD, por Universidades.

Conocimiento de medios de reciclaje en ESTUDIO de la FD por parte de los entrevistados	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
SÍ	2	1	1	2	1	8 (80%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la mayoría (80%) del profesorado de FD en las universidades de Catalunya manifiesta conocer medios de reciclaje en el estudio de la FD.

A.13.1. ¿CUÁLES UTILIZA O PREFERE?

A continuación se presentan los principales medios para perfeccionarse en el reciclaje del estudio de la FD de los 10 entrevistados, por universidades.

Medios de reciclaje en ESTUDIO de la FD	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
	Cursos de verano 2	BLOC 1	Cursos de verano 1	Clases con profesores 2	Clases con profesores 1 Contacto con alumnos de FD 1	Cursos de verano 3 BLOC 1 Clases con profesores 3 Contacto con alumnos de FD 1

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, los medios de reciclaje en el estudio de la FD preferidos por el profesorado de FD en las universidades de Catalunya son: los cursos

de verano, las clases con profesores del instrumento, el contacto con alumnos del instrumento y las propuestas de la asociación BLOC.

#### A.14. ¿CONOCE LA EXISTENCIA DE CURSOS, PUBLICACIONES... PARA PERFECCIONAMIENTO O ACTUALIZACIÓN DE RECICLAJE EN LA DIDÁCTICA DE LA FD? SÍ/NO

A continuación se presenta el conocimiento de los 10 entrevistados sobre la existencia de cursos o publicaciones para perfeccionarse en el reciclaje de la didáctica de la FD, por universidades.

Conocimiento de medios de reciclaje en DIDÁCTICA de la FD	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Entrevistados	2	1	0	2	0	5 (50%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el 50% del profesorado de FD en las universidades de Catalunya manifiesta conocer medios de reciclaje en la didáctica de la FD.

##### A.14.1. ¿CUÁLES UTILIZA O PREFIERE?

Los principales medios para perfeccionarse en el reciclaje de la didáctica de la FD según los 10 entrevistados, por universidades, son los que se presentan a continuación.

Medios de reciclaje en DIDÁCTICA de la FD	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
		Cursos de verano 1				Cursos de verano 1
	BLOC 1			BLOC 1		BLOC 2
	Libros 1					Libros 1
	Revistas 1			Revistas 1		Revistas 2

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, los medios de reciclaje en la didáctica de la FD preferidos por el profesorado de FD en las universidades de Catalunya son: los cursos

de verano, los libros, las revistas y las propuestas de la asociación BLOC. Como se ve, no se hace ninguna referencia explícita a formación mediante *web media*.

## \*B. CONTEXTO DOCENTE UNIVERSITARIO

### B.1. NÚMERO DE PROFESORES DE SU ÁREA O AFÍN EN EL DEPARTAMENTO (CON INDEPENDENCIA DE TIEMPO COMPLETO O TIEMPO PARCIAL)

A continuación se presenta el número total de profesores (sin tener en cuenta su dedicación completa o parcial) de las áreas de conocimiento (o afines) en los departamentos del profesorado entrevistado, por universidades.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	UDL	Total entrevistados
Profesores del área o afines	15 (29.4%)	17 (33.3%)	5 (9.8%)	4 (7.8%)	5 (9.8%)	5 (9.8%)	51 (100%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el profesorado de las áreas de Música y Didáctica de la Expresión Musical en las universidades de Catalunya donde se imparte la titulación *Mestre en Educació Musical* suma 51 profesores.

### B.2. ¿CREE QUE VD ES EL PROFESOR MEJOR PREPARADO DE SU DEPARTAMENTO PARA IMPARTIR ESTE TIPO DE ASIGNATURAS?

A continuación se presenta la opinión del profesorado entrevistado, por universidades, sobre si cree ser o no el mejor preparado de su departamento para impartir asignaturas de FD.

Preparación en FD respecto a los compañeros	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
SÍ	1	0	0	1	0	2 (20%)
NO	3	0	0	0	0	3 (30%)
IGUAL	1	1	1	1	1	5 (50%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el 50% del profesorado de FD en las universidades de Catalunya manifiesta estar igual de preparado que sus compañeros para impartir asignaturas con contenido de FD, mientras que un 30% cree estar menos preparado que otros.

### B.3. ¿COMPARTE LAS MATERIAS DE FD CON ALGÚN OTRO PROFESOR?

A continuación se presenta si el profesorado entrevistado, por universidades, comparte con algún otro profesor las asignaturas de FD.

Comparten las materias de FD	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
SÍ	2	0	0	0	1	3 (30%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, sólo el 30% del profesorado de FD en las universidades de Catalunya comparte las materias de FD con algún otro profesor. El resto (70%) imparten las materias de FD en solitario.

### B.4. DESCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS DE ALUMNOS/AS DE SU UNIVERSIDAD

#### B.4.1. NÚMERO DE TURNOS: MAÑANAS/TARDES

A continuación se presentan los turnos (mañana/tarde) en que se imparte en cada universidad esta titulación.

TURNOS	UB	UAB	URL	URV	UDG	UDL	Total
MAÑANA	M	M	M	M	M	M	6 M
TARDE	T						1 T

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, las seis Universidades que ofrecen los estudios de *Mestre en Educació Musical*, lo hacen en turno de mañana, y sólo una, la UB ofrece también turno de tarde.

#### B.4.2. NÚMERO DE ALUMNOS/AS

A continuación se presenta el número de alumnos que estudian esta titulación en cada universidad en 1999 y el porcentaje respecto a Catalunya.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	UDL	Total Catalunya
Alumnado de EM	323	150	120	110	81	105	889
Porcentaje respecto Catalunya	36.4%	16.8%	13.5%	12.4%	11.8%	11.8%	100%

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el alumnado de EM está distribuido por las universidades de las cuatro provincias de Catalunya. En Barcelona y sus alrededores, encontramos la mayor concentración de alumnado (66.7%) puesto que es donde se ubican la UB, la UAB y la URL, las tres universidades de Catalunya con mayor número de alumnos de EM. En concreto, la más numerosa es la UB con el 36.4% del total, más del doble que cualquier otra universidad de Catalunya. Si calculamos la ratio alumnado EM/profesorado del área (sin tener en cuenta la dedicación a tiempo completo o parcial) en dichos estudios, obtenemos los siguientes resultados:

	UB	UAB	URL	URV	UDG	UDL	Total Catalunya
RATIO Alumnado/profesorado de EM	21.53	8.82	24	27.5	16.2	21	$\bar{x}= 17.43$

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la ratio es 17.43 de media, aunque sus resultados oscilen entre el 8.82 de la UAB y el 24 de la URV. Estos resultados son puramente orientativos, pues hay que tener en cuenta la docencia en otras titulaciones, reducciones por cargos, desdobles de asignaturas, dedicación completa o parcial del profesorado, etc. pero sí que sugieren algunas desigualdades entre centros.

#### B.4.3. CLASE SOCIAL DEL ALUMNADO

A continuación se presenta la clase social del alumnado que estudia esta titulación en cada universidad. Dichos resultados son sólo opiniones del profesorado, no son en ningún caso un estudio sobre la población, por lo que los resultados hay que entenderlos de ese modo.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	UDL	Total entrevistados
Clase social alumnado EM			alta				13.5%
		media		media		media	41%
	media-baja				media-baja		45.5%

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, respecto a la clase social del alumnado, cabe decir que se corresponde con la tipología de cada centro. Resulta un 13.5% de alumnado de clase alta (URL), un 41% de clase media (UAB, URV y UDL), y la mayoría, un 45.5%, de clase media-baja (UB y UDG). Una posible explicación a esta asignación puede atribuirse a la duración de dichos estudios, la proximidad y fácil acceso a los centros universitarios, los estudios previos de música efectuados en conservatorios o escuelas de música, y la remuneración económica de la profesión.

#### B.4.4. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR SEXOS (% DE CHICAS Y CHICOS)

A continuación se presenta la distribución por sexos del alumnado que estudia esta titulación, en cada universidad.

Distribución por sexos	UB	UAB	URL	URV	UDG	UDL	Total Catalunya
% chicas	80	80	90	66	70	66	$\bar{x}=77$
% chicos	20	20	10	34	30	34	$\bar{x}=23$

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, respecto a la distribución por sexos, cabe destacar la gran mayoría de mujeres (77%) frente a los varones (23%), proporción que se mantiene bastante homogénea en cada universidad (la mayor desviación se produce en la URL, donde las cifras son del orden de 90% y 10% para mujeres y varones, respectivamente). Esta profesión está orientada mayoritariamente a la población femenina.



## B.5. CONDICIONES MATERIALES DE LAS AULAS DONDE SE IMPARTE LA DOCENCIA

### B.5.1. INSTRUMENTOS MUSICALES EMPLEADOS EN LAS CLASES DE FD

A continuación se presentan las condiciones materiales de las aulas donde se imparte la docencia, en relación a los instrumentos musicales de que se dispone empleados en las clases de FD por los 10 entrevistados, por universidades.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Instrumentos musicales empleados en clases de FD	Piano	Piano	Piano	Piano	Piano	Piano 10
	FD	FD	FD	FD	FD	FD 10
	Percusión Orff	Percusión Orff	Percusión Orff	Percusión Orff	Percusión Orff	Percusión Orff 10
	Sintetizador					Sintetizador 5
	Convencionales de los alumnos					Convencionales de los alumnos 5

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, en todas las universidades el profesorado de FD emplea el piano, la FD y los instrumentos de percusión Orff. Además, en la UB también se utiliza el sintetizador e instrumentos convencionales de los alumnos.

### B.5.2. EQUIPO AUDIOVISUAL EMPLEADO EN LAS CLASES DE FD

A continuación se presentan las condiciones materiales de las aulas donde se imparte la docencia, en relación al equipo audiovisual de que se dispone empleado en las clases de FD por los 10 entrevistados, por universidades.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Equipo audiovisual empleado en clases de FD	CD	CD	CD	CD		CD 9
	Vídeo	Vídeo	Vídeo			Vídeo 7
	Retroproyector	Retroproyector				Retroproyector 6

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, en la mayoría de las universidades el profesorado de FD emplea el CD y el vídeo en sus clases. En la UB y la UAB también se utiliza el retroproyector.

### B.5.3. INSONORIZACIÓN EFICAZ SÍ/NO

A continuación se presentan las condiciones materiales, en relación a la insonorización de las aulas empleadas en las clases de FD por los 10 entrevistados, por universidades.

Insonorización eficaz	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
SÍ	2	1	1	2	0	6 (60%)
NO	3	0	0	0	1	4 (40%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la mayoría de los entrevistados (60%) opina que dispone de un aula insonorizada eficazmente para sus clases de FD.

### B.5.4. MATERIAL QUE NECESITA Y NO DISPONE

A continuación se presentan las condiciones materiales de las aulas donde se imparte la docencia, en relación al material que se necesita y del que no se dispone en las clases de FD, según los 10 entrevistados, por universidades.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Material que necesita y no dispone	Otros modelos de FD 2			Otros modelos de FD 1		Otros modelos de FD 3
		Instalación de instrumentos fijos 1				Instalación de instrumentos fijos 1
		Atriles 1			Atriles 1	Atriles 2
	Metrónomo 1					Metrónomo 1
	Ordenador y Cañón de proyección 1					Ordenador y Cañón de proyección 1

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, en la mayoría de las universidades (exceptuando la URL), el profesorado de FD manifiesta necesitar algún tipo de material del que no dispone. Las mayores demandas se encuentran en la UB, aunque hay bastantes coincidencias entre el profesorado. Los materiales citados son: instalación de instrumentos fijos, atriles, otros modelos de FD, metrónomo, ordenador y cañón de proyección.

#### B.5.5. OTROS

En este apartado, el profesorado de FD expresaba otras demandas o comentarios respecto las aulas donde impartir la docencia.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Otros	Falta refrigeración 2					Falta refrigeración 2
	Aulas demasiado grandes 1					Aulas demasiado grandes 1

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, sólo el profesorado de la UB ha manifestado otras cuestiones, como la falta de refrigeración o el tamaño excesivo de las aulas; el resto ha considerado que habían expresado suficientemente sus ideas al respecto, mediante las respuestas anteriores.

### \*C. COMENTARIO DE LAS ASIGNATURAS CON CONTENIDO DE FD

#### C.1. PRINCIPALES DIFICULTADES PARA DESARROLLAR LAS ASIGNATURAS

##### C.1.1. PUNTOS FUERTES DE LAS ASIGNATURAS

A continuación se presentan las características consideradas como “puntos fuertes” de las asignaturas según los 10 entrevistados, por universidades.

Puntos FUERTES de las asignaturas	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Agrupaciones orquestales	3	1	0	0	0	4 (40%)
Repertorio	2	0	0	0	0	2 (20%)
Aprenden un instrumento	1	0	1	0	0	2 (20%)
Nivel de lenguaje facilitador	0	0	0	2	0	2 (20%)
Progresión didáctica	1	0	0	0	0	1 (10%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el profesorado de FD no expresa una opinión unánime acerca de los puntos fuertes de las asignaturas con FD, aunque un 40% manifieste que el trabajo en agrupaciones orquestales es el principal valor de las clases. También se da importancia al repertorio, al nivel de lenguaje musical que facilita el trabajo en el aula y a la motivación que supone aprender un instrumento musical.

#### C.1.2. PUNTOS DÉBILES DE LAS ASIGNATURAS

A continuación se presentan los puntos débiles de las asignaturas según los 10 entrevistados, por universidades.

Puntos DÉBILES de las asignaturas	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Falta tiempo	5	1	1	0	0	7 (70%)
Demasiados alumnos	3	0	0	0	0	3 (30%)
Nivel desigual	0	0	0	2	0	2 (20%)
No traen la FD a clase	0	0	0	2	0	2 (20%)
Armonía aplicada	0	0	0	0	1	1 (10%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el profesorado de FD considera de forma mayoritaria (70%) que el principal inconveniente en las asignaturas con FD es el poco tiempo de que se dispone. También se señala el número excesivo de alumnos, los distintos niveles de conocimientos, la falta de materiales en clase, y el trabajo de armonía aplicada.

## C.2. PRINCIPALES PROBLEMAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

A continuación se presentan los principales problemas en la evaluación de los aprendizajes en las asignaturas de FD, según los 10 entrevistados, por universidades.

Principales problemas en la evaluación de los aprendizajes	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Pérdida de nivel respecto a las clases	3	1	1	2	1	8 (80%)
Necesidad de grabar los exámenes	2	0	0	0	0	2 (20%)
Más atención a aspectos de expresión	1	0	0	0	0	1 (10%)
Necesidad de evaluar la técnica y la musicalidad por separado	1	0	0	0	0	1 (10%)
Necesidad de compaginar la evaluación final con la continua	1	0	0	0	0	1 (10%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el profesorado de FD coincide de forma mayoritaria (80%) en que el principal problema en la evaluación de los aprendizajes en las asignaturas con FD es la pérdida de nivel respecto a las clases. También se considera oportuno proponer la grabación de los exámenes, dedicar más atención a aspectos de expresión, evaluar la técnica y la musicalidad por separado y compaginar la evaluación final con la continua.

## C.3. ¿SE ALCANZAN LOS OBJETIVOS PROPUESTOS EN LOS PROGRAMAS DE SU ASIGNATURA-PUNTÚE DE 1 (NO) A 10 (SÍ)?

A continuación se presentan las apreciaciones sobre si se alcanzan o no los objetivos propuestos en las asignaturas de FD, según los 10 entrevistados, por universidades.

¿Se alcanzan los objetivos propuestos?	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
1 (no) a 10 (si)	8.5, 8, 7, 8, 7 $\bar{x}=7.7$	8	8	8, 8 $\bar{x}=8$	8	$\bar{x}=7.85$

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el profesorado de FD considera que se alcanzan de forma notable (7.85) los objetivos propuestos en las asignaturas de FD. Las puntuaciones presentan una gran homogeneidad entre universidades.

#### C.4. PORCENTAJE DE ALUMNOS APROBADOS EN LAS ASIGNATURAS DE FD: 1ª CONVOCATORIA %, 2ª CONVOCATORIA %

A continuación se presentan los porcentajes de aprobados en las asignaturas de FD en las dos convocatorias actuales, según los 10 entrevistados, por universidades.

% APROBADOS	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
1ª Convocatoria	70% (de 323)	90% (de 150)	70% (de 120)	70% (de 110)	80% (de 81)	74.8% (de 784)
2ª Convocatoria	80% (de 323)	100% (de 150)	95% (de 120)	80% (de 110)	90% (de 81)	87.1% (de 784)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el profesorado de FD manifiesta que el porcentaje de aprobados en las asignaturas con contenidos de FD es del orden del 74.8% de media en la 1ª convocatoria, de manera que se llega hasta el 87.1% en la 2ª convocatoria. La distribución por universidades es bastante homogénea: se sitúa entre un máximo del 100% (2ª convocatoria de la UAB) y un mínimo del 70% (1ª convocatoria de la UB, URL y URV).

#### C.5. VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL USO DE LA FD EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO/A RESPECTO A OTROS INSTRUMENTOS

##### C.5.1. VENTAJAS

A continuación se presentan las ventajas del uso de la FD en la formación del maestro/a respecto a otros instrumentos, según los 10 entrevistados, por universidades.

VENTAJAS de la FD	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Instrumento de uso escolar	4	1	1	2	1	9 (90%)
Individual y colectivo	1	0	0	0	0	1 (10%)
Sencillo para empezar	2	0	0	0	0	2 (20%)
Económico	1	0	0	0	0	1 (10%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el profesorado de FD opina mayoritariamente (90%) que la mayor ventaja del uso de la FD en la formación del profesorado es que es un instrumento de uso escolar. El profesorado de la UB añade que es un instrumento de uso individual y colectivo, sencillo para empezar y resulta económico.

#### C.5.2. INCONVENIENTES

A continuación se presentan los inconvenientes del uso de la FD en la formación del profesorado respecto a otros instrumentos, según los 10 entrevistados, por universidades.

INCONVENIENTES de la FD	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Ninguno	2	0	1	2	1	6 (60%)
Poco adecuada para algunos estilos musicales	1	0	0	0	0	1 (10%)
Difícil de afinar	1	0	0	0	0	1 (10%)
No es polifónica	1	1	0	0	0	2 (20%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el 60% del profesorado de FD no encuentra ningún inconveniente en el uso de la FD en la formación del profesorado de Música. El mayor argumento en su contra ha sido aportado por profesorado de la UB y de la UAB en el sentido que no es un instrumento polifónico. Además, algunos profesores de la UB añaden que es poco adecuada para algunos estilos musicales y resulta difícil de afinar.

C.6. ¿CONSIDERA ADECUADO EL ESTUDIO DE LA FD EN LA E. PRIMARIA?

SÍ/NO

C.6.1. ¿POR QUÉ?

A continuación se presenta la opinión de los entrevistados sobre la adecuación del estudio de la FD en la Educación Primaria, por universidades.

¿FD es adecuada a EP?	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
SÍ	5	0	0	2	1	8 (80%)
NO	0	1	1	0	0	2 (20%)
<b>RAZONES A FAVOR</b>						
Tamaño pequeño	1	0	0	2	1	4 (40%)
Sencilla en un inicio	2	0	0	0	1	3 (30%)
Económica	1	0	0	0	1	2 (20%)
Ayuda a entonar	1	0	0	0	0	1 (10%)
Individual y colectivo	1	0	0	0	0	1 (10%)
Prepara para tocar otro instrumento	1	0	0	0	0	1 (10%)
Continúa el trabajo en casa	1	0	0	0	0	1 (10%)
Portátil	0	0	0	1	0	1 (10%)
Melódica	0	0	0	1	0	1 (10%)
<b>RAZONES EN CONTRA</b>						
Poco tiempo de trabajo en la escuela	0	1	1	0	0	2 (20%)
Diferentes niveles	0	1	0	0	0	1 (10%)
Devalúa un instrumento con muchas posibilidades	0	1	0	0	0	1 (10%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la mayoría (el 80%) del profesorado de FD entrevistado considera adecuado el estudio de la FD en la E. Primaria. Las razones más aducidas a favor de su uso son su pequeño tamaño, la sencillez inicial en sus aprendizajes y su



bajo precio. Entre las razones en contra, destaca el poco tiempo de trabajo dedicado en la escuela al aprendizaje de la Música y de la FD.

### C.7. ¿CONSIDERA ADECUADO EL ESTUDIO DE LA FD EN LA E. SECUNDARIA? SÍ/NO

#### C.7.1. ¿POR QUÉ?

A continuación se presenta la opinión de los entrevistados sobre la adecuación del estudio de la FD en la Educación Secundaria, por universidades.

¿FD es adecuada en E. Secundaria?	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Sí	5	1	1	2	1	10 (100%)
<b>RAZONES A FAVOR</b>						
Continuar el aprendizaje de la EP	2	0	0	2	1	5 (50%)
Sustituir la voz en la muda	2	0	0	0	0	2 (20%)
Interesante como crédito optativo	0	1	1	0	0	2 (20%)
Para aplicar el lenguaje musical	1	0	0	0	0	1 (10%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la totalidad del profesorado de FD entrevistado considera adecuado el estudio de la FD en la E. Secundaria. Las razones más aducidas a favor de su uso son poder continuar el aprendizaje iniciado en E. Primaria y como sustitución de la voz en la muda. Algunos profesores proponen su estudio mediante créditos optativos.

### C.8. MODELO (TIPO, MATERIAL, MARCA...) DE FD RECOMENDADA O EXIGIDA EN EL AULA

A continuación se presenta el modelo (tipo, marca, material...) de FD recomendado o exigido en el aula por los entrevistados, por universidades.

MODELO de FD	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Moeck, madera, dobles agujeros	1	1	0	0	0	2 (20%)
Zen-On	0	1	1	0	0	2 (20%)
Misma marca todos	2	0	0	0	0	2 (20%)
Madera	0	0	0	2	0	2 (20%)
Madera con dobles agujeros	0	0	0	0	1	1 (10%)
NINGUNO en particular	1	0	0	0	0	1 (10%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el profesorado de FD entrevistado no tiene una opinión unánime sobre el modelo o marca de FD exigida o recomendada en el aula (sus respuestas no coinciden más allá del 20% del profesorado). De todas formas, un 50% del profesorado manifiesta predilección por trabajar con una FD de madera, un 50% prefiere FD con dobles agujeros, y sólo un 10% no muestra ninguna preferencia al respecto.

#### C.9. DIGITACIÓN ELEGIDA: BARROCA/ALEMANA/INDISTINTA

A continuación se presenta la digitación (barroca, alemana o indistinta) de FD elegida por los entrevistados, por universidades.

DIGITACIÓN FD	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Barroca	2	0	1	1	0	4 (40%)
Alemana	3	1	0	1	0	5 (50%)
Indistinta	0	0	0	0	1	1 (10%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el profesorado de FD entrevistado tiene distintas opiniones sobre la digitación elegida para la FD. El 50% prefiere la digitación *alemana*, aunque con poca diferencia sobre la *barroca* (40%). Sólo el 10% no muestra ninguna preferencia al respecto. Debemos señalar que las universidades que cuentan con más de 1 profesor para la materia (UB y URV) no coinciden en manifestar una única preferencia.

## C.10. DESCRIBA LOS MATERIALES UTILIZADOS

### C.10.1. LIBROS DE TEXTO

A continuación se presentan los materiales (libros de texto) utilizados en las clases de FD por los entrevistados, por universidades.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
LIBROS DE TEXTO de FD	-Mönkemeyer, H. (1966). <i>Método para tocar la FDS</i> -Mönkemeyer, H. (1971). <i>Método para tocar la FDC</i>	NO	-Galofré, F. (1980). <i>La FD. Mètode d'iniciació per a infants (vol. I)</i>	NO	-Galofré, F.; Galofré, E. (1985). <i>La FD. Mètode d'iniciació (vol. II)</i> -Galofré, F.; Galofré, E. (1987). <i>La FD. Mètode d'iniciació (vol. III)</i>	
Nº de profesores	5	0	1	0	1	7 (70%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el profesorado de FD entrevistado utiliza de forma mayoritaria (70%) libros de texto en sus clases de FD. La bibliografía citada es usual y fácil de adquirir, aunque no demasiado actualizada (va desde 1966 hasta 1987).

### C.10.2. DOSSIER

A continuación se presentan los materiales (*dossier* de trabajo) utilizados en las clases de FD por los entrevistados, por universidades.

DOSSIER de FD	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
SÍ	5	1	1	2	1	10 (100%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, todo el profesorado de FD entrevistado utiliza un *dossier* de trabajo para los alumnos, aunque cada centro y/o profesor lo confeccione a su modo.

### C.11. USO DE GRABACIONES DE FD: SÍ/NO. CITARLAS

A continuación se presenta el uso de grabaciones de FD en las clases de FD por parte de los entrevistados, por universidades.

Uso de GRABACIONES de FD en el aula	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
SÍ	3	1	1	2	0	7 (70%)
¿CUÁLES?	<i>Play backs</i> de Fuzeau	<i>Play backs</i> de Fuzeau	<i>Play backs</i> de Fuzeau	<i>Play backs</i> de Fuzeau		6 (60%)
	Izquierdo, Jiménez y Montserrat (1996)		Izquierdo, Jiménez y Montserrat (1996)			2 (20%)
	Oliveras, et al. (1999c)					1 (10%)
	Carlos Núñez					1 (10%)
	Obras de Telemann, por Mareka					1 (10%)
	F. Bruggen					1 (10%)
	Sammartini, concierto FDS					1 (10%)
	Mönkemeyer, (1966) discos del método					1 (10%)
		M. Barroca				1 (10%)
		<i>Consorts</i> renacentistas				1 (10%)
	P. Mc Cartney				1 (10%)	

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la mayoría del profesorado de FD entrevistado (70%) utiliza grabaciones de FD en sus clases. En cuanto al repertorio, sólo encontramos una coincidencia relevante (60%) en los *play-back* de Fuzeau; el resto lo forman ejemplos variados de música para FD del Renacimiento, Barroco y s. XX.

### C.12. CONCIERTOS DE FD EN QUE TOCAN LOS ALUMNOS

A continuación se presenta la organización de conciertos de FD en que intervienen los alumnos de FD, por parte de los entrevistados, por universidades.

Conciertos de FD en que participan los ALUMNOS	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Nº de festivales anuales	2	1	1	1, 2 $\bar{x}= 1.5$	2	$\bar{x}= 1.7$

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, todo el profesorado de FD entrevistado coincide en la organización de conciertos de FD en que tocan los alumnos. Como media tenemos 1.7 actuaciones por año. El 70% del profesorado propone 2 conciertos anuales y el 30% sólo uno.

### C.13. CONCIERTOS/AUDICIONES DE FD PARA EL ALUMNADO: SÍ/NO

A continuación se presenta los conciertos y audiciones de FD para el alumnado de la titulación, según los entrevistados, por universidades.

Conciertos de FD para los ALUMNOS	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
SÍ	2	1	0	2	1	6 (60%)
TIPOS	-Alumnos avanzados -Profesor	-Para conocer la FDC y FDB				

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el 60% del profesorado de FD entrevistado coincide en la organización de conciertos de FD para el alumnado. En ocasiones, los intérpretes son los alumnos más aventajados o el mismo profesor.

## C.14. ASPECTOS DIDÁCTICOS O METODOLÓGICOS QUE RESALTAR EN LAS ASIGNATURAS CON FD

### C.14.1 AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES POR NIVELES SÍ/NO

A continuación se presentan aspectos didácticos o metodológicos que resaltar en las clases de FD (agrupamientos flexibles de alumnos por niveles), según los entrevistados, por universidades.

Agrupamientos flexibles de alumnado por niveles	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
NO	3	1	1	2	0	7 (70%)
SÍ	2	0	0	0	1	3 (30%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el 70% del profesorado de FD entrevistado no utiliza agrupamientos flexibles de alumnado por niveles de conocimiento de FD.

### C.14.2. AGRUPAMIENTOS POR SOLO/DUOS, TUTTI... SÍ/NO

Presentamos a continuación algunos aspectos didácticos o metodológicos que resaltar en las clases de FD (agrupamientos flexibles de alumnos por solo/tutti), según los entrevistados, por universidades.

Agrupamientos por solo/duos, tutti...	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
SÍ	5	1	1	0	1	8 (80%)
NO	0	0	0	2	0	2 (20%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la gran mayoría (80%) del profesorado de FD entrevistado propone agrupamientos de alumnos por solo/duos, tutti, etc. con lo que las clases resultan más motivadoras, alentando tanto el trabajo individual como el de grupo.

### C.14.3. CREACIÓN DE PIEZAS SÍ/NO

Entre los aspectos didácticos o metodológicos que resaltar en las clases de FD encontramos la creación de piezas con FD, de la que se presentan a continuación las opiniones según los entrevistados, por universidades.

CREACIÓN con FD	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
SÍ	3	0	0	2	1	6 (60%)
NO	2	1	1	0	0	4 (40%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el 60% del profesorado de FD entrevistado propone y practica en clase la creación de piezas con FD.

### C.14.4. TÉCNICAS DE ESTUDIO Y TRABAJO. CITARLAS

También se presentan otros aspectos didácticos o metodológicos que resaltar en las clases de FD como son las técnicas de estudio y trabajo con FD, según los datos aportados por los entrevistados, por universidades.

Técnicas de estudio y de trabajo	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Cambios de tempo	3	0	0	0	0	3 (30%)
Por fragmentos enlazados	2	0	0	0	0	2 (20%)
Diferentes articulaciones	1	0	0	0	0	1 (10%)
Lectura a vista, interpretación e improvisación	1	0	0	0	0	1 (10%)
Ejercicios mecánicos preparatorios	1	0	0	0	0	1 (10%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, sólo el profesorado de FD de la UB señala algún tipo de técnicas de estudio o trabajo específicas. Entre ellas se destaca el trabajo mediante cambios de tempo, y el trabajo por fragmentos enlazados.

#### C.14.5. IMPROVISACIÓN SÍ/NO

A continuación se presentan aspectos didácticos o metodológicos que resaltar en las clases de FD (improvisación con FD), según los entrevistados, por universidades.

Improvisación con FD	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
SÍ	5	1	1	2	1	10 (100%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, todo el profesorado de FD entrevistado practica la improvisación en las clases de FD.

#### C.14.6. CONJUNTOS INSTRUMENTALES SÍ/NO

A continuación se presentan aspectos didácticos o metodológicos que resaltar en las clases de FD (trabajo en conjuntos instrumentales con FD), según los entrevistados, por universidades.

Conjuntos instrumentales	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
SÍ	5	1	1	2	1	10 (100%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, todo el profesorado de FD entrevistado practica el trabajo en conjuntos instrumentales con FD.



## C.15. ASPECTOS RELACIONADOS CON LA TEMPORALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA

### C.15.1. ¿ES SUFICIENTE EL TIEMPO DEDICADO EN CLASE? SÍ/NO

A continuación se presentan las opiniones de los entrevistados sobre si es suficiente o no el tiempo dedicado a la asignatura, por universidades.

TIEMPO suficiente	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
NO	5	1	0	0	0	6 (60%)
SÍ	0	0	1	2	1	4 (40%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el profesorado de FD entrevistado no tiene una opinión unánime respecto a si resulta suficiente o no el tiempo dedicado al aprendizaje de la FD: el 60% opina que no, mientras que el 40% restante opina lo contrario.

### C.15.2. TIEMPO ACONSEJADO DE ESTUDIO EN CASA: 1H. SEMANAL, ½ HORA DIARIA, 1 H., DIARIA, MÁS, NINGUNO EN PARTICULAR

A continuación se presentan las opiniones de los entrevistados sobre el tiempo aconsejado de estudio de la FD en casa, por universidades.

Tiempo aconsejado de estudio en casa	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
1 h. semanal	0	0	1	2	1	4 (40%)
½ h. semanal	4	0	0	0	0	4 (40%)
1 h. diaria	0	0	0	0	0	0 (0%)
Más de 1 h. diaria	0	0	0	0	0	0 (0%)
Ninguno en particular	1	1	0	0	0	2 (20%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el profesorado de FD entrevistado no tiene una opinión unánime respecto al tiempo aconsejado de estudio de la FD en casa. Un

40% del profesorado propone 1 hora semanal, otro 40% propone ½ hora semanal, y el 20% deja este dato sin concretar. En general, a la vista de las respuestas, podemos establecer que, como media, se aconseja entre ½ hora y 1 hora semanales de estudio en casa.

#### C.15.3. ACTIVIDADES DE REFUERZO REALIZADAS EN EL PROPIO CENTRO SÍ/NO

A continuación se presentan las actividades de refuerzo en el estudio de la FD, realizadas en el propio centro, según los 10 entrevistados, por universidades.

Actividades de refuerzo en el centro	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
NO	4	1	1	2	0	8 (80%)
SÍ	1	0	0	0	1	2 (20%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la mayoría (80%) del profesorado de FD entrevistado no programa actividades de refuerzo en el mismo centro. Sólo el 20% restante lo hace.

#### C.15.4. DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LOS CONTENIDOS. EXPLICAR

A continuación se presenta la distribución temporal de los contenidos realizadas en las clases de FD, según los 10 entrevistados, por universidades.

Distribución temporal de los contenidos	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Progresiva	4	1	1	2	1	9 (90%)
Repaso	4	1	0	0	0	5 (50%)
Más teórica al principio y luego más práctica	1	0	0	0	0	1 (10%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la práctica totalidad (90%) del profesorado de FD entrevistado coincide en una distribución progresiva de los contenidos; además, el 50% incluye actividades de repaso.

## C.16. COMENTARIO SOBRE LA ASISTENCIA DEL ALUMNADO A LAS CLASES

### C.16.1. PORCENTAJE DE ASISTENCIA (%)

A continuación presentamos el porcentaje de asistencia del alumnado a las clases de FD, según los 10 entrevistados, por universidades.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
ASISTENCIA del alumnado	60% (de 323)	90% (de 150)	75% (de 120)	85% (de 110)	70% (de 81)	$\bar{x}= 72\%$ (de 784)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la media de asistencia del alumnado a las clases de FD es del 72%, en el conjunto de las universidades entrevistadas. Destaca el máximo (90%) en la UAB, frente al mínimo (60%) de la UB.

### C.16.2. POSIBLES CAUSAS

Se muestran a continuación las posibles causas del porcentaje de asistencia del alumnado a las clases de FD, según los 10 entrevistados, por universidades.

Posibles causas del % de asistencia	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Absentismo general	2	0	0	0	0	2 (20%)
Dificultades en la clase	1	0	0	0	1	2 (20%)
Se exige para la evaluación	0	1	0	1	0	2 (20%)
Bajo nivel de exigencia	1	0	0	0	0	1 (10%)
Otras obligaciones personales	1	0	0	0	0	1 (10%)
Mal horario de la asignatura	0	0	1	0	0	1 (10%)
En épocas de exámenes	0	0	1	0	0	1 (10%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, los valores más altos (20%) relacionan el porcentaje de asistencia de los alumnos al absentismo general, a las dificultades para seguir la clase y a la posible vinculación de ésta con la evaluación.

### C.16.3. CONSECUENCIAS

A continuación se presentan algunas de las consecuencias del porcentaje de asistencia del alumnado a las clases de FD, según los 10 entrevistados, por universidades. Los resultados de este ítem deben relacionarse con la asistencia comentada anteriormente (C.16.1.).

Consecuencias del % de ASISTENCIA	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Baja el ritmo de trabajo	4	0	1	0	1	6 (60%)
Mejora el rendimiento del trabajo	0	1	0	2	0	3 (30%)
Dificulta la actividad de conjunto	2	0	0	0	0	2 (20%)
Autosuficiencia de los alumnos	1	0	0	0	0	1 (10%)
Diferencias de nivel	1	0	0	0	0	1 (10%)
Desmotivación en el grupo	1	0	0	0	0	1 (10%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, las universidades que gozan de un mayor índice de asistencia comentan como ésta mejora el rendimiento del trabajo (UAB y URV), mientras que un menor porcentaje de asistencia es relacionado con una disminución del ritmo de trabajo (60% de los entrevistados), una desmotivación en el grupo, y diferencias de nivel y de la actividad de conjunto.

### C.17. LIMITACIONES DE LA ASIGNATURA

#### C.17.1. APTITUD DEL ALUMNADO (NIVEL MUSICAL) SÍ/NO

A continuación se presentan algunas de las limitaciones (aptitud del alumnado) de las asignaturas de FD, según los 10 entrevistados, por universidades.

Limitaciones: Aptitud del alumnado	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
NO	2	1	1	2	1	7 (70%)
SÍ	3	0	0	0	0	3 (30%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la mayoría (70%) del profesorado de FD entrevistado manifiesta estar de acuerdo con el nivel musical de los alumnos, hecho que no limita la marcha de la asignatura. Sólo algunos profesores de la UB son de la opinión contraria.

#### C.17.2. ACTITUD DEL ALUMNADO (MOTIVACIÓN) SÍ/NO

A continuación se presentan algunas de las limitaciones (actitud o motivación del alumnado) de las asignaturas de FD, según los 10 entrevistados, por universidades.

Limitaciones: Actitud del alumnado	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
NO	4	1	1	2	1	9 (90%)
SÍ	1	0	0	0	0	1 (10%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la práctica totalidad (90%) del profesorado de FD entrevistado manifiesta estar de acuerdo con la actitud (motivación) de los alumnos, hecho que no limita la marcha de la asignatura.

#### C.17.3. HORARIO DENTRO DEL HORARIO GENERAL: ADECUADO/NO ADECUADO

A continuación se presentan algunas de las limitaciones de las asignaturas de FD (adecuación del horario dentro del horario general de clases), según los 10 entrevistados, por universidades.

Limitaciones: Horario	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Adecuado	3	1	1	2	1	8 (80%)
No adecuado	2	0	0	0	0	2 (20%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la gran mayoría (80%) del profesorado de FD entrevistado manifiesta estar de acuerdo con horario general de las clases, que no limita la marcha de la asignatura.

#### C.17.4. FRECUENCIA DE CLASES ADECUADA/NO ADECUADA

A continuación se presentan algunas de las limitaciones (frecuencia de clases) de las asignaturas de FD, según los 10 entrevistados, por universidades.

Limitaciones: Frecuencia de clases	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Adecuada	3	1	1	2	1	8 (80%)
No adecuada	2	0	0	0	0	2 (20%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la gran mayoría (80%) del profesorado de FD entrevistado manifiesta estar de acuerdo con la periodicidad o frecuencia de las clases, que no limita la marcha de la asignatura.

#### C.17.5. UBICACIÓN SEMESTRAL ADECUADA/NO ADECUADA

A continuación se presentan algunas de las limitaciones de las asignaturas de FD (ubicación semestral de las asignaturas), según los 10 entrevistados, por universidades.

Limitaciones: Ubicación semestral	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Adecuada	5	1	1	2	1	10 (100%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la totalidad del profesorado de FD entrevistado manifiesta estar de acuerdo con la ubicación semestral de las clases, que no limita la marcha de la asignatura.

#### C. 17.6. UBICACIÓN EN EL ITINERARIO CURRICULAR ADECUADA/NO ADECUADA

A continuación se presentan algunas de las limitaciones de las asignaturas de FD (ubicación de las asignaturas dentro del itinerario curricular), según los 10 entrevistados, por universidades.

Limitaciones: Itinerario curricular	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Adecuada	5	1	1	2	1	10 (100%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la totalidad del profesorado de FD entrevistado manifiesta estar de acuerdo con la ubicación en el itinerario curricular de las clases, que no limita la marcha de la asignatura.

#### C.17.7. PRERREQUISITOS ADECUADOS/NO ADECUADOS

A continuación se presentan algunas de las limitaciones de las asignaturas de FD (existencia de prerrequisitos adecuados), según los 10 entrevistados, por universidades.

Limitaciones: Prerrequisitos	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Adecuados	4	0	0	2	0	6 (60%)
No adecuados	1	0	1	0	1	3 (30%)
No existen	0	1	0	0	0	1 (10%)

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la mayoría (60%) del profesorado de FD entrevistado considera apropiados los prerrequisitos para cursar las asignaturas, mientras que el 30% opina lo contrario.

C.18. GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO EN EL AULA EN LAS CLASES DE FD, PUNTÚE DE 1 (-) A 10 (+)

A continuación se presenta el grado de satisfacción del profesorado en el aula en las clases de FD según los 10 entrevistados, por universidades. Las opiniones oscilan desde 1 (nada satisfecho), a 10 (muy satisfecho).

	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Grado de satisfacción del profesorado en las clases de FD	8, 8.5, 7, 8, 7 $\bar{x}=7.7$	9	7	8, 8 $\bar{x}=8$	9	$\bar{x}=7.95$

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el grado de satisfacción del profesorado de FD entrevistado en su aula es alto (7.95 de media). Destacan los máximos (9) de la UAB y UDG frente a los mínimos (7) de algunos profesores/as de la UB y URL.

C.19. INDIQUE EL NÚMERO IDEAL DE ALUMNOS PARA IMPARTIR ESTAS ASIGNATURAS

A continuación se presenta el número ideal de alumnos para impartir las materias de FD, según los 10 entrevistados, por universidades.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Nº ideal de alumnos	30, 20, 15, 20, 15 $\bar{x}=16.4$	18	35	20, 20 $\bar{x}=20$	25	$\bar{x}=20$

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el número ideal para impartir esta materia es de 20 alumnos, como media, aunque el profesorado de la UB y de la UAB prefiera grupos menos numerosos.



C.20. ¿SE HA ENCONTRADO ALGUNA VEZ CON ALGÚN ALUMNO/A QUE PRESENTASE IMPOSIBILIDADES O PROBLEMAS DE TIPO FÍSICO PARA TOCAR LA FD (PROBLEMAS MUSCULARES, ÓSEOS, MALFORMACIONES, ACCIDENTES...)? SÍ/NO

C.20.1.¿CUÁLES?

A continuación se presentan las imposibilidades o problemas físicos para tocar la FD que los entrevistados han encontrado alguna vez entre el alumnado al impartir las materias de FD, por universidades.

Alumnos con imposibilidades para tocar la FD	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
SÍ	3	1	1	2	1	8 (80%)
NO	2	0	0	0	0	2 (20%)
¿CUÁLES?	Parálisis de un brazo 1			Parálisis de un brazo 1		2
	Falta 1 dedo 1			Faltan 2 dedos 1	Falta 1 dedo 1	3
	Falta 1 mano 2					2
	Deficiencias visuales 1					1
		Sordera 1	Sordera 1			2
					Tendinitis 1	1

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la gran mayoría (80%) del profesorado de FD entrevistado manifiesta haber tenido en sus clases algún alumno/a con discapacidades para tocar el instrumento, como parálisis de un brazo, falta de dedos de la mano, falta de una mano, deficiencias visuales graves, sordera o tendinitis.

C.20.2. ¿CÓMO RESOLVIÓ EL PROBLEMA?

A continuación se presentan las soluciones a las imposibilidades o problemas físicos para tocar la FD que los entrevistados se han encontrado alguna vez en las aulas al impartir las materias de FD, por universidades.

Alumnos con imposibilidades para tocar la FD	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
SOLUCIONES	Exento	Exento		Exento		3
	Cambiar el orden de los dedos				Cambiar el orden de los dedos	2
	Fotocopias ampliadas					1
	Tocar otro instrumento (como el flabiol)					1
			Trabajo por imitación visual			1
					Tocar más lentamente	1

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, las soluciones al problema de las discapacidades para tocar la FD propuestas por el profesorado entrevistado se adecuaron a cada caso: además de los exentos, se procuró que el alumno sustituyese su incapacidad por sus propios medios, como por ejemplo, cambiando el orden de los dedos, tocando más lentamente, aprendiendo por imitación visual, etc. Sólo en el caso de faltar una mano se sustituyó la FD por otro instrumento, como el flabiol.

#### OTRAS OBSERVACIONES (¿HAY ALGO QUE NO SE HAYA PREGUNTADO QUE CREA QUE ES IMPORTANTE?)

A continuación se presentan otras observaciones que los entrevistados han considerado de interés y que no se han preguntado respecto a las materias de FD, por universidades.

	UB	UAB	URL	URV	UDG	Total entrevistados
Otras observaciones		Usar la FDC puede resultar muy motivador			Algunos alumnos conocen y tocan la FDC	

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, en general, este apartado no ha sido contestado, sólo 2 profesores han comentado el uso motivador de la FDC en la enseñanza universitaria.

Como hemos podido constatar a lo largo del capítulo III de esta tesis, el valor de la entrevista realizada reside en que la muestra coincide con toda la población docente. El profesorado de FD de las universidades de Catalunya, en su gran mayoría, varones de entre 40 y 50 años, disfruta en su mayoría (70%) de una situación laboral estable. Respecto a su formación musical, sus titulaciones representan un alto porcentaje (2 títulos por persona, de media, incluyendo los de nivel Superior y el resto, expedidos en su mayoría en el CSMMB). Su dedicación al aprendizaje instrumental ha sido elevada (14.8 años de media) y preferentemente, de forma reglada. El instrumento principal ha sido el piano, seguido de la FD, el órgano, el canto, el oboe, la F travesera y otros muchos (con una media de aptitud de 7 sobre 10). La mayoría del profesorado ha recibido formación didáctica instrumental y conoce y utiliza medios de reciclaje en el estudio y la enseñanza de la FD. Respecto a su formación universitaria, cursada mayoritariamente en la UB, no es tan homogénea ni generalizada como su formación musical, aunque encontramos diplomaturas vinculadas con la educación, licenciaturas del área de letras y un escaso interés por la adquisición del grado de doctor (2 doctores y 3 doctorandos). La mayoría del profesorado ocupa plazas de TEU para las que se requiere un título de nivel licenciado.

Respecto a la experiencia docente de los entrevistados, cabe destacar que en todas las universidades encontramos profesorado con experiencia en Educación Primaria (10.3 años de media), Secundaria (4.25 años de media), y Universitaria (15.35 años de media), y una mayoría que, además, ha trabajado en Conservatorios (8.1 años de media). La media de experiencia docente en todos los niveles se sitúa en 38.30 años, cifra extremadamente alta pero que cabe matizar debido a la posibilidad de simultanear experiencias en distintos niveles educativos al mismo tiempo. La mayoría del profesorado ha trabajado en centros privados de enseñanza general, y en cambio, en universidades y conservatorios destaca su experiencia en centros públicos. Además, el 50% de los entrevistados ha asumido algún cargo en conservatorios y universidades. En su práctica docente, los entrevistados han impartido asignaturas con contenidos de FD durante 21.7 cursos de media.

Las asignaturas con contenido de FD impartidas por los entrevistados en las universidades son 2 de media (que oscilan desde 1 a 4 como máximo, en la UB), y todos ellos opinan sentirse suficientemente capacitados para impartir estas asignaturas, aunque

manifiesten diferencias entre sí. La elección de la FD para la formación del profesorado de música reside en que es un instrumento de uso escolar (la mayoría de los entrevistados está a favor de su uso en Primaria y todos lo están para Secundaria), individual, sencillo para empezar y económico, aunque sea poco adecuado para algunos estilos musicales y resulte difícil de afinar. Para impartir dichas asignaturas, el profesorado utiliza el piano, los instrumentos Orff, un *dossier* de trabajo y la FDS (sin unanimidad respecto a modelos o marcas, con las opiniones divididas en cuanto a digitación barroca o alemana, y con la inclusión de la FDC en la UB); en la mayoría de los centros también se emplea el CD, grabaciones de FD, *play-backs*, el vídeo y algún libro de texto. Las demandas de materiales no coinciden, aunque se refieren a instrumentos, audiovisuales y necesidades de instalaciones en el aula. Respecto a las características de las asignaturas de FD, no existe unanimidad, aunque se señalan como inconvenientes el poco tiempo de que se dispone, así como el excesivo número de alumnos (la opinión general es que 20, como media, sería el número ideal). Como elementos motivacionales destacan el trabajo de agrupaciones orquestales, el repertorio escogido, la actitud del alumnado, su nivel musical, la ubicación de las asignaturas en el itinerario curricular y los prerrequisitos de algunas asignaturas, aspectos todos ellos que facilitan el ritmo de aprendizaje. El grado de satisfacción del profesorado en las asignaturas de FD es elevado (7.95 de media), ya que se alcanzan de forma notable los objetivos propuestos (7.85 de media), a pesar de que en la evaluación se detecte una pérdida de nivel respecto al de las clases, como queda reflejado en el porcentaje de aprobados (74.8% de media en la 1ª convocatoria y 87.1% en la 2ª). En todas las universidades se organizan conciertos de FD en que tocan los alumnos (1.7 anuales, de media), y en la mayoría también se organizan conciertos de FD para los alumnos. El profesorado utiliza la improvisación con FD y los conjuntos instrumentales, y la mayoría combina el trabajo individual y colectivo en las clases y la creación con FD, aunque no se agrupe al alumnado por niveles. En general, se aconseja al alumnado el estudio de la FD entre ½ hora y 1 hora semanal en casa, pues no se organizan actividades de refuerzo en el mismo centro. La asistencia del alumnado es del 72% de media y se relaciona ésta con un mejor rendimiento académico. La mayoría del profesorado se ha encontrado con algún alumno o alumna con imposibilidades físicas para tocar la FD, en cuyo caso se ha buscado la solución más idónea para potenciar sus capacidades musicales. Con posterioridad a la realización de la entrevista se han detectado algunas omisiones en su formulación que en este momento serían relevantes, como por ejemplo el uso por parte del

profesorado de materiales multimedia o internet en las clases de flauta dulce (como la *flauta midi* y las aplicaciones del programa *clic*).

A modo de resumen, presentamos a continuación, en la tabla 3.1., un listado de los puntos fuertes y débiles de los resultados obtenidos mediante las citadas entrevistas y que han sido ampliamente comentados en este capítulo.

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
Estabilidad laboral del profesorado	Escasa formación universitaria
Formación musical elevada del profesorado	Muy escaso número de doctores
Formación instrumental prolongada del profesorado	El número de alumnos es demasiado elevado
Conocimiento destacado de la flauta dulce del profesorado	En la evaluación de las asignaturas con flauta dulce se detecta una pérdida de nivel respecto a las clases
Notable aptitud para la ejecución instrumental del profesorado	No coinciden en el modelo, digitación y tipo de flauta elegida
Notable experiencia docente del profesorado en E. Primaria, Secundaria, Universitaria y Conservatorios	Poca experiencia docente del profesorado en centros públicos de enseñanza obligatoria
Notable experiencia en cargos de gestión en universidades y conservatorios	El tiempo dedicado a las asignaturas con flauta dulce resulta insuficiente
Dilatada experiencia del profesorado en la impartición de asignaturas con contenidos de flauta dulce	No se organizan actividades de refuerzo en los centros
La elección de la flauta dulce en la formación de maestros se fundamenta en que la mayoría considera la flauta dulce como un instrumento adecuado para la escuela primaria	La flauta dulce presenta algunos inconvenientes en su aprendizaje, como ser poco adecuada para algunos estilos musicales y su dificultad en afinar correctamente
Coinciden en el uso de materiales escritos y audiovisuales	
El grado de satisfacción y de consecución de los objetivos entre el profesorado de flauta dulce es alto	
El porcentaje de aprobados en las asignaturas de flauta dulce es notable	
Se potencian las metodologías flexibles y que consiguen una mayor motivación entre el alumnado	
El porcentaje de asistencia a las clases es notable	

Tabla 3.1. Puntos fuertes y débiles de los resultados obtenidos en las entrevistas al profesorado de flauta dulce, en las universidades de Catalunya

## CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES

El primer objetivo de este trabajo era mostrar de forma exhaustiva los valores y contenidos educativos relativos a la flauta dulce en el contexto de la formación musical general y del profesorado, así como las metodologías aplicadas a lo largo de la historia en la enseñanza de este instrumento, presentando un marco teórico lo más sólido posible donde sustentar nuestro posterior trabajo. Los documentos y fuentes existentes sobre la flauta dulce son innumerables, a pesar de las dificultades de su acceso por parte del gran público y de que, paradójicamente, las investigaciones sobre dicho instrumento y su didáctica sean prácticamente inexistentes en el ámbito universitario. Al menos, así se evidencia tanto por su escasa presencia en bibliotecas universitarias (alrededor del 0.0086% del Catálogo Colectivo de las Bibliotecas de Catalunya, en el 2001), como por tema de tesis doctorales (0.0016% de las tesis catalogadas hasta el 2001, en todo el ámbito internacional consultado), como por su presencia en los tesauros (*flauta dulce* no consta en ninguno, y *flauta* sólo aparece en uno de ellos). Por tanto, podemos considerar que la actual profusión de publicaciones referidas a la flauta dulce (como puede apreciarse en la bibliografía), no siempre va acompañada de investigaciones rigurosas donde fundamentarse, aspecto que devalúa, en parte, su valor, y que debería de remediarse tanto como sea posible.

Como se ha podido constatar a lo largo del capítulo I de la tesis que se presenta y sustenta, uno de los principales valores de la flauta dulce es su carácter universal, pues es el instrumento musical más antiguo que se conserva; a lo largo de la historia ha estado presente en todas las culturas, y se ha perfeccionado constantemente, aprovechando los logros del pasado e introduciendo mejoras para adaptarse a las nuevas demandas de cada época o lugar. A pesar de las múltiples y variadas denominaciones dadas al instrumento, podemos establecer como originales las de *Flauta dulce* (posteriormente *flauta de pico*), y *Ricordo* (en inglés), ampliamente documentadas y relacionadas con la producción del sonido, su timbre, la forma del instrumento y su capacidad evocadora.

La flauta dulce es un instrumento aerófono de bisel que ilustra claramente las leyes acústicas que relacionan la longitud del tubo sonoro, la temperatura del aire interior y la presión de soplo con la frecuencia del sonido, lo que provoca la existencia de cuatro registros en función de las distintas intensidades de los armónicos producidos (la escasa presencia de armónicos superiores ha motivado que se confunda fácilmente su octava real y que se haya

asociado a la pureza y a lo sobrenatural). Aunque su sonido resulte tímbricamente “elemental”, la construcción del instrumento presenta grandes interrogantes que, poco a poco, la Física Acústica ha ido desentrañando mediante el estudio de su geometría interna y externa, y de la dureza, peso y absorción de los materiales utilizados en su construcción. La experiencia e investigación secular de *luthiers* y flautistas profesionales ha conseguido adaptar el instrumento a las exigencias musicales de los compositores y a los nuevos estilos decorativos, obligando a los intérpretes al uso de modelos propios de cada época en la ejecución con criterios históricos, hecho que otorga al instrumento un doble carácter tradicional e innovador. A pesar de su eficaz afinación, la simplicidad de sus medios mecánicos obliga a los intérpretes a la práctica de técnicas de ejecución complejas, como las digitaciones auxiliares y horquillas, los semitapados, y los cambios de presión.

Como su nombre indica, su suave sonido (que llega a un *pp* de 30 Db.) es apropiado para espacios cerrados y no muy grandes, como instrumento de *cámara*, condición que la apartó de los escenarios sinfónicos occidentales durante el siglo XIX y que –si no se implanta otro modelo de flauta dulce–, seguirá siendo una de sus principales limitaciones, a pesar de las alternativas para disimular su escaso margen dinámico, como el uso de distintos tipos de vibrato (de laringe, con los dedos o diafragma), o el uso de medios electroacústicos de amplificación. La riqueza dinámica motivada por la variedad de articulaciones, aunque sutil, es uno de sus principales valores. Por tanto, a la vista de todos estos datos, podemos afirmar que el valor musical de la flauta dulce reside en que puede considerarse como el prototipo de aerófono de bisel para ejecuciones en espacios cerrados, donde puedan apreciarse sus recursos expresivos sin perjuicio de sus limitaciones dinámicas. Su vitalidad como instrumento se fundamenta en sus características tímbricas y melódicas, que se han adaptado constantemente a las exigencias de cada momento y lugar, hecho que nos permite considerar, como hemos apuntado al principio, a la flauta dulce como un instrumento universal.

El timbre de la flauta dulce y su forma han motivado que ésta se haya utilizado como símbolo de lo sobrenatural en todo tipo de cultos y representaciones pictóricas y escénico-musicales. Si además tenemos en cuenta el carácter mágico atribuido a ciertos materiales utilizados en su construcción, nos hallamos ante un instrumento con un alto valor espiritual, apto para representar ambientes nocturnos, mágicos, celestiales e hipnóticos. En la mitología griega, la flauta dulce simbolizaba el poder de la música (pues acompañaba a Euterpe); también ha representado el mundo del espíritu, la inteligencia y la vida equilibrada, y con ella

se fabricó el primer diapasón de la historia. Como todo símbolo, pretende “modificar” a la persona que lo utiliza, a la vez que su ambigüedad característica se manifiesta mediante atributos opuestos: celestial y mundana (acompañando ángeles y demonios), femenina y masculina (por su entonación o su forma), seria o alegre (en escenas sobrenaturales o pastoriles), etc. Su analogía con el canto de los pájaros la relaciona con ambientes pastoriles, con la imitación de la naturaleza y con la representación de los ángeles o estados superiores del ser. Por tanto, podemos afirmar que otro valor a destacar en la flauta dulce, presente a lo largo de la historia, es su carácter simbólico, que permite diversos juegos de interpretaciones opuestas, tan características del mundo espiritual y de su hermenéutica.

Un breve repaso a la historia de la flauta dulce muestra cómo las preferencias en sus tamaños han variado: mientras que la flauta dulce Soprano fue probablemente la preferida en la Edad Media, en el Renacimiento se limitó a octavar y ornamentar melodías, siendo la Tenor la preferida hasta el Barroco. En esta época la Contralto pasó a ser la favorita hasta nuestros días. Respecto a su uso, cabe señalar que en la Edad Media –con una presencia masiva en la *Cort de Catalunya-Aragó* y en Italia–, y en el Renacimiento, la flauta dulce acompañaba al canto en conjuntos instrumentales, y en la música de danza, especialmente en espacios cerrados. En el Barroco y en el siglo XX, la flauta dulce ha gozado de un papel relevante en los géneros instrumentales cultos de Música de Cámara. En cuanto a los modelos, los estilos musicales europeos y la evolución en las técnicas artesanales de construcción han influido en sus cambios morfológicos: hasta el siglo XVII, las flautas dulces se fabricaron de una sola pieza, hecho que dificultaba la afinación de conjunto; así mismo hasta este momento, era posible intercambiar el orden de las manos debido a la existencia de un doble agujero en el pie (uno a cada lado, de manera que se tapaba con cera el que no se utilizaba). Durante el siglo XVI, la flauta dulce consiguió una extensión de una octava, más una sexta (los modelos *Ganassi* añadían además otras siete notas agudas).

A partir del siglo XVII, la sección interior cambió su forma cilíndrica a cónica invertida, con lo que se logró una eficaz afinación cromática, se amplió su tesitura, y se convirtió en el instrumento de viento preferido como solista en los conjuntos de Cámara. Los ejemplares de flauta dulce conservados, así como las tabulaturas de los tratados históricos, revelan que antes del siglo XX nunca ha existido una digitación estandarizada para el instrumento, a pesar de las numerosas coincidencias entre ellas. En el siglo XX se tomaron como modelos para la reconstrucción de la flauta dulce, la digitación *barroca inglesa*



(normalmente llamada simplemente *barroca*) y la digitación *alemana*, tomada, parece ser, de un ejemplar barroco alemán; esta última digitación ha provocado controversias, lo que fue motivo de debate en los ambientes didáctico-musicales durante décadas. A pesar de las innovaciones propuestas para la flauta dulce a fines del siglo XVIII, durante el siglo XIX la flauta dulce desapareció de la escena musical culta hasta su restauración a principios del siglo XX. Las flautas dulces elegidas para ello fueron copias en diapasón moderno de modelos del Barroco con digitación *inglesa*, aunque más tarde se extendió también la digitación *alemana*. La popularización de la flauta dulce durante el siglo XX ha sido ocasionada, en parte, por su uso escolar y *amateur*, y por su fabricación en serie que abarató su precio, de modo que ha llegado a ser el instrumento musical más fabricado y vendido en el mundo. Durante la década de 1970 las flautas dulces con digitación *alemana* resultaban algo más baratas (alrededor de un 10% en la misma marca y modelo), por lo que hasta la década de 1980 fue la más generalizada en medios escolares. Posteriormente ambas digitaciones igualaron sus precios, especialmente en modelos de plástico, lo que ha facilitado la instauración del modelo *barroco inglés*. La flauta dulce elegida para la escuela ha sido la Soprano, tanto en digitación *inglesa* (normalmente llamada *barroca*) como *alemana*, preferentemente con dobles agujeros en el pie, aconsejándose unificar al máximo los modelos de flauta dulce en el aula.

En un nivel más avanzado, se suele adoptar la digitación *barroca* (si no se ha hecho inicialmente) para conseguir afinar algunos sonidos como el fa #, fa' # y sol' # (en flauta dulce soprano). En ocasiones se llega a introducir la flauta dulce en *fa* (normalmente la Contralto), sin transportar la pieza o mediante pequeños trucos para facilitar su ejecución (dobles notas transportadas, o el uso de la clave de do en segunda línea con una alteración de diferencia). A pesar de la similitud de las digitaciones de los modelos Tenor y Soprano, aquél no suele utilizarse en la escuela debido al mayor tamaño requerido de manos, gasto aéreo y precio, aunque algunos autores lo incluyan en sus propuestas de conjunto instrumental en la Educación Secundaria. Por tanto, y teniendo en cuenta todos estos datos, podemos considerar que la flauta dulce está presente en la historia europea desde la Edad Media (especialmente en la Corona Catalano-Aragonesa e Italia) adaptándose a muy diversas situaciones y usos sin renunciar a sus características propias. Sus mejoras en la construcción le han permitido estar presente en los escenarios musicales durante siglos y llegar a nuestros días. En un primer momento, su popularización masiva en el siglo XX perjudicó, en parte, al instrumento al ofrecer modelos que no estaban a la altura de los requerimientos musicales; sólo en estas

últimas décadas, la búsqueda de calidad con bajos precios ha condicionado la fabricación del instrumento, especialmente en el entorno escolar.

En cuanto a la enseñanza de la flauta dulce, cabe destacar que los primeros tratados que se conservan se remontan al siglo XVI (el tratado más antiguo que se conserva dedicado a la enseñanza de un instrumento fue de flauta dulce), y hasta el siglo XX estuvieron destinados a *amateurs*. Junto a tablas de digitaciones, en ellos se proponían soluciones técnicas a los requerimientos estilísticos de cada momento (ornamentaciones, cadencias, articulaciones, digitaciones auxiliares, vibrato, etc.), además de un repertorio original o adaptado de ejercicios y piezas. En los tratados de flauta dulce del siglo XX podemos apreciar tres tendencias en el uso de la flauta: como instrumento virtuoso, como instrumento amateur y de iniciación a la música. En el primer caso, se incluyen los estilos compositivos más relevantes del siglo XX, así como sus recursos técnicos y expresivos (multifónicos, *glissandi*, vibratos, *frullatti*, percusión del instrumento, canto en flauta, etc.). En el segundo caso, la mayoría coincide en presentar una breve introducción a la técnica elemental del instrumento (colocación de dedos, manos y boca; tablas de digitaciones con letras, números o gráficos de los agujeros tapados en negro, etc.); un orden progresivo de sonidos (empezando por la mano izquierda y llegando progresivamente a los graves, las alteraciones y los agudos); un tipo básico de articulación (ataque simple); un sonido liso sin vibrato; un repertorio que combine ejercicios rítmico-melódicos con melodías populares (especialmente entre 1975 y 1990), o de autor (hasta 1975 ponen el énfasis en la música antigua, y después de 1990 en la música moderna), para una o varias voces, cánones o con acompañamiento de percusiones, piano o guitarra. Entre sus diferencias, algunos métodos facilitan la *lectura de notas* mediante recursos que permiten reducir el número de conceptos a que atender en los inicios del aprendizaje (como el *Flautigrama rítmic*, la *Fononimia* o la *Mano-pentagrama*); y en la década de 1990 algunos autores incluyen soportes audiovisuales (*playbacks*) e informáticos (*software*).

Por tanto, y tomando en consideración todos estos datos, podemos afirmar que la atención prestada a las publicaciones destinadas a la enseñanza de la flauta dulce ha sido prioritaria y fundamental desde el siglo XVI, especialmente en el ámbito *amateur* y de iniciación a la música. En el terreno profesional, los métodos de flauta dulce publicados en el siglo XX están al mismo nivel que los del resto de los instrumentos, en cuanto a estilos musicales y recursos expresivos contemporáneos.

Con la inclusión de la educación musical en la etapa de educación obligatoria, la enseñanza de la flauta dulce se implantó paulatinamente en los centros educativos, a partir del segundo cuarto del siglo XX, aunque su situación en cada país se haya visto condicionada por sus recursos económicos, sus leyes educativas y la formación y motivación del profesorado. Los principales factores que favorecieron dicha implantación fueron: la propuesta de incluir la experiencia artística en la educación del individuo (ONU, Derechos del Niño); las recomendaciones de la UNESCO (a través del ISME), de utilizar el instrumento para participar activamente como oyentes, intérpretes e improvisadores; el uso de la flauta dulce por algunos autores de “métodos activos” de educación musical, como J. Dalcroze, C. Orff y Z. Kodály; el éxito logrado en las experiencias pioneras de algunas escuelas inglesas, francesas y suizas desde 1935; y algunos antecedentes del uso de instrumentos de viento en la educación, como el tonete en Argentina o el flabiol en Catalunya.

Entre los principales argumentos a favor de su uso escolar destacan: la rapidez de su aprendizaje técnico en la fase inicial; su bajo precio; su eficacia en la práctica de la lectura musical con instrumento; sus posibilidades como sustituto de la voz en la edad de la muda; sus posibilidades polifónicas en el trabajo colectivo; sus posibilidades de uso por parte de alumnado con distintos niveles de conocimientos e incluso con algunas discapacidades (como tener una sola mano); su función propedéutica; su incidencia en el control del aire y la coordinación buco-manual; la motivación que produce a los niños y niñas; su amplio repertorio original y adaptado con muchas publicaciones; su carácter de objeto transportable, que permite su adaptación a distintas circunstancias de la vida de los escolares, etc.

No obstante, también debemos citar algunos inconvenientes de su uso escolar como: sus limitaciones dinámicas; su poca presencia en el mundo concertístico; la dificultad en ejecutar las notas graves; la mala calidad sonora de algunos modelos; sus dificultades para acompañar las sesiones de danza o de rítmica; el mal ejemplo que dan algunos maestros y maestras al tocarla debido a su escasa formación; y su falta de tradición como instrumento folklórico. Por tanto, podemos afirmar que la flauta dulce es un instrumento que permite una gran ductilidad educativa, didáctica y musical. Las ventajas que aporta su uso escolar suelen ser consideradas muy superiores a sus inconvenientes por lo que, desde el segundo cuarto del siglo XX se ha venido estableciendo en tantos países, profesorado y métodos didáctico-musicales, especialmente impulsados desde Inglaterra y Alemania, y mediante propuestas de

organismos internacionales como la ONU, la UNESCO y el ISME (*International Society for Music Education*).

Teniendo en cuenta los conocimientos actuales sobre la maduración psico-biológica de los escolares, podemos atribuir al prototipo de estudiante de flauta dulce las siguientes características: su *edad*, mayor de 9 años (debido tanto al desarrollo psicomotriz, como a la morfología de la mano, al aumento en un 70% de su capacidad vital aérea respecto a la edad de 6 años, a su parecido con la voz aguda, y al inicio de la “etapa piagetiana de las operaciones concretas”); su *sexo*, que es indistinto (a esa edad ambos sexos coinciden en capacidad aérea, y aunque en lectura musical y según la casi totalidad de las investigaciones las niñas acostumbra a estar más avanzadas, los niños se manifiestan como mejores improvisadores y creadores); su *nivel cognoscitivo*, que es diverso (encontramos niveles muy variados); y su *personalidad*, que muestra un buen equilibrio interpersonal y una adaptación a las exigencias sociales, identificándose con el ambiente familiar y apreciando los propios valores. Por tanto, y a la luz de estos datos, podemos suponer que la inclusión de la flauta dulce en las actividades musicales escolares, especialmente a partir de los 9 años de edad, es una buena decisión, pues permite la participación de ambos sexos, la integración de distintos niveles cognoscitivos, y favorece el equilibrio interpersonal, valores todos ellos fundamentales en la educación.

El segundo objetivo de este trabajo era analizar la situación curricular de la flauta dulce en la Educación Primaria y Secundaria desde su implantación, para establecer cuáles serían los niveles profesionales exigibles al futuro profesorado en su práctica profesional y los probables niveles de entrada del futuro alumnado de *Mestre en Educació Musical*. En este sentido, en España, la introducción de la flauta dulce en la escuela no se llevó a cabo hasta la *Ley General de Educación* (1970), pues la música escolar tenía sólo un carácter ornamental y era impartida por los mismos maestros de grado, sin una formación específica. Con la llegada de la Educación General Básica (EGB) en 1970, la flauta dulce apareció en los *Programas Renovados para Ciclo Superior* (1981), aunque su aplicación dependió de la capacitación específica del profesorado, pues no se contemplaba la dotación de especialistas de música. Los contenidos referidos incluían la interpretación de canciones populares con el instrumento, su reconocimiento auditivo, la imitación, creación, exploración e improvisación rítmico-melódicas con flauta dulce, y su uso por parte del profesor en ejercicios de lenguaje musical. En Catalunya, después de los traspasos de las competencias en materia educativa realizados

en 1980 sólo llegaron a publicarse los programas de Ciclo Inicial y Medio de EGB (en 1981 y 1983, respectivamente), donde la flauta dulce era contemplada como un instrumento a observar y manipular. El Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) en 1975, consideró la Música como materia obligatoria impartida por profesorado titulado, con un contenido centrado fundamentalmente en la *Historia de la Música*, que incluía la posibilidad de abordar el campo de la interpretación musical mediante flauta dulce u otros instrumentos, aunque ésta no se incluyó de forma obligatoria. En la Formación Profesional (FP) no figuró ninguna asignatura obligatoria de Música, exceptuando la especialidad de Puericultura (FP de segundo grado), donde se contemplaban actividades musicales que podían incluir contenidos de flauta dulce, aunque su profesorado no fuese especialista. En las Enseñanzas Artísticas (Conservatorios), la flauta dulce no apareció en el listado inicial de instrumentos del Plan 1966, sino que se incluyó a partir de 1975 debido a un “error” administrativo del Conservatorio Superior Municipal de Música de Barcelona (CSMMB). Su estudio, al igual que el del resto de instrumentos de viento constaba de 8 cursos, que se iniciaban con la flauta dulce soprano y se complementaban más tarde con la contralto.

Por tanto, podemos afirmar que la implantación oficial de la flauta dulce en la escuela se produjo durante la década de 1980 en el Ciclo Superior de EGB, mucho más tarde que en otros países europeos y sin un profesorado especialista. En Catalunya, su implantación fue aún más diversa, debida a retrasos en la publicación de los programas autonómicos. En otros niveles educativos (BUP y FP) se contemplaron propuestas de flauta dulce, pero de modo no generalizado. La inclusión del instrumento en las Enseñanzas Artísticas también sufrió un notable retraso respecto a otros instrumentos, aunque su presencia en los conservatorios desde 1975 ha sido un fenómeno constantemente creciente.

Con la aplicación de la Ley Orgánica de Ordenación general del Sistema Educativo LOGSE (1990), aparecen los especialistas de música en la Educación Primaria, incluyéndose la música dentro del área de Actividades Artísticas. En el territorio MEC el canto y la expresión vocal e *instrumental* son contemplados en el bloque 4º de contenidos (tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales), y aunque no se explicita de forma obligatoria el uso de la flauta dulce (no se exige su conocimiento a los aspirantes a maestros de música en Primaria), sí aparece en los ejemplos de propuestas curriculares del Ministerio y en multitud de libros de texto. En Catalunya, el uso de la flauta dulce no es obligatorio, aunque sea calificado por las instancias educativas de “estimulante y gratificador si se pueden

asegurar unas condiciones de trabajo adecuadas” y se proponga la interpretación de pequeñas composiciones instrumentales (objetivo terminal 18). En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la Música es una asignatura obligatoria impartida por profesorado titulado, y que incluye el bloque de contenidos *Expresión instrumental*, donde se pueden encontrar propuestas de flauta dulce. No se explicita de forma obligatoria (tampoco se exige su conocimiento a los aspirantes a profesores de música en Secundaria), pero la mayoría de los libros de texto de ESO la incluyen. En el nuevo Bachillerato no aparece ninguna asignatura de Música. En Catalunya la flauta dulce se contempla en los *Crédits variables tipificats*, con una extensa y completa programación de tipo teórico-práctico. Las Enseñanzas Artísticas reguladas por la LOGSE incluyen la flauta dulce a lo largo de los tres grados propuestos, con unos programas muy completos, aunque no presenten la misma estructura que el resto de currículos derivados de la LOGSE.

Por tanto, podemos afirmar que la LOGSE iguala la flauta dulce al resto de instrumentos en las Enseñanzas Artísticas, mientras que en el ámbito escolar, este instrumento pierde su carácter de obligatoriedad para pasar a ser un instrumento recomendado en el aula, con unos nuevos programas, en general, mucho más completos, y con propuestas bibliográficas más adecuadas a la nueva enseñanza. El nivel de conocimientos previos en flauta dulce de los futuros estudiantes de *Mestre en Educació Musical* que hayan cursado sus estudios según la LOGSE no será homogéneo debido a las razones anteriormente expuestas, lo que obligará a plantear los programas desde un nivel inicial de desconocimiento del instrumento.

En la enseñanza universitaria, la flauta dulce se introdujo en el Plan 1967 de Formación de Profesorado (“interpretación de pequeñas composiciones mediante flauta dulce”), y continuó en el Plan 1971 de Profesorado de EGB (“conocimiento teórico-práctico de la flauta dulce”). En 1985 se organizaron los Posgrados que pretendían formar musicalmente a maestros en ejercicio, contemplando en sus programas la materia *flauta dulce*, hasta que en el Plan 1992 la titulación de *Mestre en Educació Musical* aseguró una especialidad musical para los maestros. Por tanto, podemos afirmar que el Plan 1971 de Formación del Profesorado pretendía atender a una formación suficiente en flauta dulce adecuada a los requerimientos musicales de la EGB, derivados de la Ley de 1970 para todo el Estado, hasta la llegada de los traspasos en materia educativa (1980, para Catalunya),

momento en que surgirán divergencias entre la formación del profesorado y la práctica musical escolar.

El tercer objetivo de este trabajo era contribuir a un mejor conocimiento de la situación curricular de la flauta dulce en los estudios de *Mestre en Educació Musical* en las universidades de Catalunya, mostrando sus convergencias y divergencias, tanto de los planes y programas de estudio, como en la formación del perfil del profesorado encargado. Como hemos podido constatar a lo largo del capítulo II de esta tesis, la propuesta de contenidos musicales en la titulación *Mestre en Educació Musical* ha pasado por un proceso de transformación en el que han intervenido departamentos, facultades y universidades de todo el país asignando finalmente las materias de dicho Plan a áreas de conocimiento más funcionales aunque menos especializadas, con una reducción considerable de créditos, y sin tener en cuenta las dificultades que supondría mantener determinadas materias sin una asignación de tiempo suficiente. Tampoco se consiguió la inclusión de una prueba selectiva de conocimientos musicales, solicitada por muchas universidades, dada la especificidad de los estudios musicales. De forma simultánea, la administración educativa propuso habilitaciones para reciclar el colectivo de profesores y, de este modo, acelerar el proceso de implantación de la música en la Educación Primaria.

La titulación *Mestre en Educació Musical* se imparte en seis universidades de Catalunya (Universitat de Barcelona–UB, Universitat Autònoma de Barcelona–UAB, Universitat Ramon Llull–URL, Universitat Rovira i Virgili–URV, Universitat de Girona–UDG, y Universitat de Lleida–UDL). La U. de Vic tiene aprobado el Plan de Estudios correspondiente, aunque no haya impartido nunca la titulación; y en el resto de universidades de Catalunya (Universitat Internacional de Catalunya–UNICA, Universitat Oberta de Catalunya–UOC, Universitat Politècnica de Catalunya–UPC, Universitat Pompeu Fabra–UPF, y Universidad Nacional de Educación a Distancia–UNED) no está previsto, por el momento, implantar este estudio. Las universidades de Catalunya presentan una alta coherencia en aspectos normativos exigidos por el MEC en cuanto al diseño de los Planes de Estudio o la denominación de las asignaturas, mientras que difieren en cuestiones organizativas, como el número de créditos o su ubicación en el itinerario curricular. En los Planes de Estudio de 1992, el total de créditos más alto correspondía a la URL y el más bajo a la UDL, resultando de media 213.5 créditos, cifra que se reducirá debido al actual proceso de remodelación de dichos estudios en la mayoría de las universidades. De este total, el

porcentaje de créditos obligatorios con contenidos musicales (incluido el *prácticum*) oscila entre el 33% de la URL y el 40% de la UAB o la U. de Vic (sin tener en cuenta la optatividad específica de algunas universidades). Respecto a la presentación de las asignaturas, falta unidad en cuanto al modelo de programa, y destaca (a excepción de la URL) su falta de actualización respecto a la LOGSE. Todos los programas plantean *contenidos (conocimiento y técnica básica del instrumento, repertorio musical escogido, habilidades musicales aplicadas al instrumento y su uso escolar) y evaluación (tipos y criterios)*; además, la mayoría de universidades propone *objetivos (referidos a la ejecución individual y colectiva con el instrumento y los referidos a su uso didáctico escolar) y metodología (técnicas de trabajo y agrupamientos de alumnado)*.

Por tanto, podemos considerar que la administración educativa ha implantado esta titulación siguiendo el perfil de maestros generalistas con conocimientos musicales suficientes, planteado por la UNESCO en 1958, pero sin asegurar la rigurosidad necesaria en cuanto a formación específico-musical, permitiendo una cierta autonomía entre universidades, especialmente en número de créditos con contenidos musicales y modelos de programa (que, en general, siguen los modelos anteriores a la LOGSE).

En cuanto al perfil de las y los estudiantes de la titulación, este indica mayoritariamente una población femenina (77%), de clase social media (41%) o media-baja (45%), cuya principal ocupación probablemente sea el estudio (las seis universidades citadas ofrecen sólo turno de mañana; y sólo la UB ofrece también turno de tarde), que presenta unas capacidades vocacionales relacionadas con la enseñanza (el porcentaje de créditos en formación cultural y psicopedagogía es notable), y que ha recibido anteriormente algún tipo de formación específica musical (pues el porcentaje de créditos de música es bajo). El alumnado de Educación Musical (EM) está distribuido en las cuatro provincias de Catalunya, aunque sea en Barcelona y sus alrededores donde se concentre la mayoría (66.7%), por estar aquí ubicadas la UB, la UAB y la URL, las tres universidades catalanas con mayor número de alumnos de EM (especialmente la UB, con el 36.4% del total, más del doble que cualquier otra). La *ratio* alumnado EM/profesorado del área es de 17.43 de media (con un rango entre el 8.82 de la UAB y el 24 de la URV), resultados puramente orientativos pero que permiten destacar algunas desigualdades. Por tanto, y teniendo en cuenta estos datos, podemos considerar que el perfil del alumnado de esta titulación coincide en buena medida con el del resto de títulos de Maestro/a, pero se diferencia esencialmente en su formación musical



previa, por lo que se perfila como uno de los estudios favoritos para estudiantes de conservatorio que persiguen conseguir un título universitario.

Respecto a la enseñanza de la flauta dulce en la formación de maestros de música no existe unanimidad, aunque el 90% de los profesores de flauta dulce entrevistados esté a favor de su uso debido a que es un instrumento de uso escolar (el 80% considera adecuado su estudio en la EP y el 100% lo considera adecuado para ESO). La elección de este instrumento melódico, tal como se ha apuntado anteriormente, se basa en su reducido tamaño, su carácter individual y colectivo, su bajo precio y la sencillez inicial en su aprendizaje, a pesar de que se considere poco adecuado para algunos estilos musicales, no sea polifónico y resulte difícil de afinar. Todas las universidades que imparten la titulación (a excepción de la UDL) incluyen la flauta dulce en sus programas. La FD aparece, como media en 1.6 asignaturas (con un rango de 1 en la UAB, la URL y la URV y hasta un máximo de 4 en la UB). Respecto a la denominación de dichas asignaturas, en la mayoría de las universidades de Catalunya su título coincide con el de las materias propuestas por el MEC: “Formación Instrumental” y “Agrupaciones Musicales”. Respecto al número de créditos de dichas asignaturas, son 7.6 los créditos de media (el 16.8% de las asignaturas de música troncales), con un rango que va desde los 2 créditos de la UAB hasta los 18 de la UB. Respecto a los cursos y semestres en que se ubican dichas asignaturas, la totalidad del profesorado manifiesta estar de acuerdo con su ubicación en el itinerario curricular: la mayoría lo hacen en 3<sup>er</sup> curso (especialmente en el 5<sup>o</sup> semestre), mientras que el resto lo hace en 2<sup>o</sup> curso y en menor número en 1<sup>er</sup> curso (ninguna universidad imparte dichas asignaturas en el 1<sup>er</sup> semestre), por lo que podemos suponer que se trata de asignaturas que se proponen completar, desarrollar y aplicar la formación musical anteriormente iniciada. Además el 60% del profesorado considera apropiados los prerrequisitos de estas asignaturas.

Respecto a los tipos de flauta dulce elegidos, la totalidad coincide en emplear la flauta dulce Soprano, y además, la UB propone el aprendizaje de la Contralto en 2 asignaturas, uso que algunos profesores comentan como motivador. Respecto al modelo recomendado o elegido, el 50% de los entrevistados prefiere flautas de madera. Acerca de la digitación aconsejada, el 50% prefiere la *alemana*, seguida de la *barroca* con un 40%, aunque sus opiniones no siempre coinciden con sus compañeros de universidad. Por tanto, hemos de destacar que no existe una absoluta unanimidad respecto al uso de la flauta dulce en la titulación, aunque la mayoría del profesorado y centros haya elegido la flauta soprano para

alguna de las asignaturas dedicada a la formación instrumental del alumnado, por sus ventajas como instrumento escolar, aunque sin coincidir en modelos o digitaciones.

Si tenemos en cuenta que la enseñanza de la flauta dulce en la Educación Primaria según la LOGSE ha perdido su carácter de obligatoriedad en Catalunya, y ésta sigue siendo, en la mayor parte de los casos, el instrumento elegido en la formación del profesorado de Música en las universidades de Catalunya, podemos constatar la falta de concordancia entre el proceso de elaboración de los programas universitarios (coordinados por el Consejo de Universidades) y los de la Educación Primaria en Catalunya (diferentes de los del territorio MEC) donde no se contempla el aprendizaje de ningún instrumento musical, tal como se sugería en la tesis o hipótesis planteada en el inicio de este trabajo (capítulo I, apartado 1.7).

En el capítulo III de esta tesis se presentan los resultados de las entrevistas realizadas al profesorado de flauta dulce de las universidades de Catalunya, cuyo valor reside en que la muestra coincide con toda la población, es decir, los 10 profesores entrevistados en el momento de la investigación de campo eran **todos** los profesores encargados de alguna asignatura con contenidos de flauta dulce de la titulación *Mestre en Educació Musical*. De ellos, el 50% pertenecían a la UB y el resto se distribuía de forma bastante homogénea. La mayoría (70%) disfrutaba de una situación profesional bastante estable, pues casi todos eran funcionarios (60%) o contratados fijos (10%), con un 50% de TEU, y ningún CU ni TU, debido al déficit en doctores y a la muy reciente transformación de algunas escuelas universitarias en facultades. La universidad con mayor proporción de profesorado de flauta dulce es la URV (50%), mientras que la más baja es la UAB, con sólo el 5.8 %. Por edades, el profesorado se sitúa entre los 37 y los 69 años, aunque el 50% tiene entre 41 y 50 años. En general, los 50 años son su media de edad. Respecto al sexo de los entrevistados, el 80% son varones, hecho que contrasta con el alumnado de la titulación.

Los estudios musicales de los entrevistados señalan un alto grado de formación específica-musical: 3 títulos de Profesor/Plan 42, 10 títulos de Profesor Superior/Plan 66 (expedidos en su mayoría en el CSMMB), 3 títulos de Profesor/Plan 66 y 4 Diplomas Elementales/Plan 66. Su dedicación al aprendizaje instrumental ha sido elevada (14.8 años de media, además de 2.7 años para flauta dulce, cifras que pueden ser menores por la posibilidad de simultanear varios instrumentos a la vez), y preferentemente de forma reglada (74.3% del tiempo). Por instrumentos, el preferido ha sido el piano (8.2 años), seguido de la flauta dulce

(2.7 años), órgano (1.6 años), canto (1.2 años), oboe (1.1 años), flauta travesera (0.6 años), percusión (0.4 años), guitarra (0.4 años), violín (0.4 años), trombón (0.2 años), flabiol (0.2 años), fliscorno (0.2 años) y viola da gamba (0.2 años). La distribución de los conocimientos instrumentales en las universidades es bastante homogénea: el profesorado conoce la técnica de un máximo de 8 instrumentos (UB) y un mínimo de 2 (URL). Su aptitud para tocarlos es 7 como media (6.9 en el caso de la flauta dulce), aunque el piano destaque algo más (7.3 de media). Respecto a sus estudios universitarios, cabe señalar que no están tan generalizados como su formación musical: contabilizamos 4 títulos de Diplomado relacionados con educación (tres en Profesorado de EGB y uno en Logopedia), y 2 títulos de Licenciado en Geografía e Historia (de todos ellos, los expedidos en la UB representan el 66% del total). Además encontramos 2 Doctores (por la UB y la UDG) y 3 doctorandos con la Suficiencia Investigadora (2 por la UB y 1 por la UNED). El interés por el doctorado es reciente, pues la mayoría del profesorado ocupa plazas para las que se requiere sólo título de Licenciado. Por tanto, podemos destacar el valor de los resultados hallados mediante las entrevistas del profesorado por coincidir la muestra con la población. El prototipo de profesor de flauta dulce en las Universidades de Catalunya es un varón de 50 años, con un alto grado de formación musical, más que de formación universitaria, y con una importante dedicación al aprendizaje instrumental (especialmente piano, seguido por la flauta dulce), para los que cuenta con una notable actitud.

Respecto a la experiencia docente en EGB y/o EP de los entrevistados, en todas las universidades (exceptuando la UDG), hay profesorado con experiencia en este nivel, el 80% en centros privados y sólo un 30% en centros públicos, por un periodo de 10.3 años de media (8.4 en centros privados y 1.9 en públicos), destacando el profesorado de la URL, con 28 años de media. Respecto a la experiencia en Educación Secundaria y/o BUP de los entrevistados, en todas las universidades encontramos profesorado con experiencia en esta etapa, aunque en menor tiempo que en EGB/EP (4.25 años de media), de manera que en centros privados la incidencia es algo mayor, tanto en número de profesores como en tiempo dedicado. Respecto a su experiencia docente en conservatorios de música, el 60% del profesorado ha trabajado en dicho campo (el 50% en centros públicos y el 10% en privados) durante 8.1 años de media (distribuidos de forma desigual, mayor en centros públicos que en privados); destacando el profesorado de la UDG y la UAB con más de 20 años de experiencia. Respecto a escuelas de música, sólo un 10% de los entrevistados tiene experiencia en dicho campo, únicamente en centros privados, representando una media de 0.3 años, cifra realmente baja comparada con el

resto de las experiencias docentes. Respecto a su experiencia docente en universidades, en todas ellas hay profesorado de flauta dulce con experiencia en dicho nivel (el 90% en centros públicos y un 30% en centros privados) durante un periodo de 15.35 años de media, con mayor tiempo de trabajo en centros públicos (13.75 años), que en centros privados (1.6 años). El 50% del profesorado de flauta dulce ha ejercido algún cargo de gestión en su vida laboral, tanto en el ámbito universitario como en el de conservatorios. La media de experiencia docente en todos los niveles se sitúa en 38.30 años, cifra extremadamente alta pero que se explica por la posibilidad de simultanear docencias en distintos niveles educativos. Por tanto, hemos de resaltar el valor de la dilatada experiencia docente del profesorado de flauta dulce entrevistado, especialmente notoria en los ámbitos universitario, de la Educación Primaria y conservatorios, terrenos todos ellos estrechamente relacionados con los contenidos de la titulación *Mestre en Educació Musical*. Debemos destacar también la riqueza que supone entre el profesorado haber trabajado en el sector público y privado, con sus diferentes sistemas de organización, así como la experiencia adquirida por un 50% del profesorado en cargos de gestión académica.

El profesorado entrevistado tiene una notable experiencia en impartir asignaturas con contenidos de flauta dulce (en cualquier nivel educativo), que se sitúa en 21.7 cursos de media (oscila entre la URV con 31 cursos, y 2 profesores de la UB con el mínimo de 4 y 8 cursos, respectivamente). A pesar de ello, sólo el 30% de los entrevistados manifiesta haber recibido formación reglada de flauta dulce en conservatorios (2 en el CSMMB y 1 en el C. de Manresa), durante una media de 1.4 años (la oscilación es desde 0 hasta 8 años en la UB, universidad donde se concentra el mayor número de profesores con formación reglada en flauta dulce). El 60% del profesorado se declara autodidacta en flauta dulce y el 30% de los entrevistados ha recibido algún tipo de formación no reglada de flauta dulce en centros de música y con profesores del instrumento, durante 1.3 años de media, lo que representa un total de 2.7 años de media en formación específica en flauta dulce. Respecto a la periodicidad de estos estudios, el 80% de los entrevistados lo ha hecho de forma discontinua, mientras que el 20% restante lo ha hecho de forma continuada (sólo en la UB). En relación a la aptitud para tocar la flauta dulce, el profesorado entrevistado se puntúa con 6.9 de media, destacando los máximos de 9 (tres profesores de la UB) y los mínimos de 5 (URL y UDG).

En cuanto a la formación en aspectos didácticos de un instrumento (incluida la flauta dulce), el 60% de los entrevistados ha recibido algún tipo de formación no reglada (como

cursos con profesorado competente) y, además, el 10% ha recibido también formación didáctica reglada. Sobre el reciclaje en el estudio de la flauta dulce, el 80% de los entrevistados manifiesta conocer medios para ello, entre los que prefiere los cursos de verano, las clases con profesores del instrumento, el contacto con alumnos avanzados y las propuestas de la asociación *Bloc*. Respecto al reciclaje en aspectos didácticos de la flauta dulce, el 50% de los entrevistados manifiesta conocer medios para ello, entre los que prefiere los cursos de verano, los libros, las revistas y las propuestas de la asociación *Bloc*. Todos los entrevistados manifiestan sentirse suficientemente preparados para impartir dichas asignaturas, debido a que cuentan con suficiente formación.

Por tanto, podemos afirmar que, a pesar de su dilatada experiencia en la enseñanza del instrumento, en general, los entrevistados no cuentan con una sólida formación en flauta dulce, sino que su preparación es más bien fruto de su formación musical general, junto con una combinación de autodidactismo, reciclaje y formación específica, llevados a cabo de forma discontinua pero suficiente, en su opinión, teniendo en cuenta el nivel de trabajo exigido en las asignaturas que imparten.

El profesorado imparte, como media, 2 asignaturas con contenidos de flauta dulce, en solitario (70%) o compartiendo dichas materias con algún otro profesor/a. Respecto a los “puntos fuertes” de las mismas, el 40% del profesorado opina que las agrupaciones orquestales son su principal valor, aunque también otorgue importancia al repertorio, al nivel de lenguaje musical facilitador del trabajo en el aula y a la motivación que supone aprender un instrumento musical. Respecto a los “puntos débiles” de las asignaturas, el 70% del profesorado considera que el principal inconveniente es el poco tiempo de que se dispone, además del excesivo número de alumnos, sus distintos niveles de conocimientos y la falta de materiales en clase. Respecto a la evaluación de los aprendizajes de flauta dulce, el 80% coincide en que el principal problema es la pérdida de nivel respecto al de las clases; también considera oportuno grabar los exámenes, dedicar más atención a la expresión musical, evaluar la técnica y la musicalidad por separado y compaginar la evaluación final con la continua. No obstante, el porcentaje de aprobados en dichas asignaturas es elevado, pues alcanza el 74.8% de media en la 1ª convocatoria, y llega hasta el 87.1% en la 2ª, (la oscilación es de un 100% en la 2ª convocatoria de la UAB, y un 70% en la 1ª convocatoria de la UB, URL y URV). Los entrevistados consideran que se alcanzan de forma notable (7.85) los objetivos en las asignaturas de flauta dulce, y su grado de satisfacción respecto al trabajo en el aula es alto

(7.95) y oscila entre el 9 (UAB y UDG) y el 7 (URL y algún profesor de la UB). El 70% de los entrevistados manifiesta estar de acuerdo con el nivel musical del alumnado, y un 90% está de acuerdo con su actitud general. El 90% de los entrevistados distribuye de forma progresiva los contenidos para facilitar su aprendizaje y el 50% incluye, además, actividades de repaso. Según los entrevistados, el número ideal de alumnos en esta materia es 20, como media, aunque el profesorado de la UB y de la UAB prefiera grupos menos numerosos.

Respecto a los materiales utilizados en las clases, el 70% de los entrevistados utiliza libros de texto y un *dossier* de trabajo para los alumnos confeccionado por cada profesor, así como grabaciones de flauta dulce (un 60% *play-backs* de Fuzeau). En todas las universidades, el profesorado emplea el piano, la flauta dulce y los instrumentos de percusión Orff; además, en la UB se utilizan el sintetizador e instrumentos convencionales de los propios alumnos. En la mayoría de universidades se emplea el CD y el vídeo, así como el retroproyector en la UB y la UAB. En el 60% de las universidades las aulas están insonorizadas eficazmente. Respecto al material de que no se dispone, se citan la instalación de instrumentos fijos, atriles, otros modelos de flautas dulces, metrónomo, ordenador y cañón de proyección. Además, en la UB, universidad donde se encuentran las mayores demandas, se critica la falta de refrigeración o el tamaño excesivo de las aulas. Todas las universidades organizan conciertos de flauta dulce en que participan los alumnos (1.7 de media), y el 60% del profesorado también organiza conciertos o audiciones de flauta dulce para los alumnos, en los que participa, en ocasiones el profesorado o alumnos aventajados. Todo el profesorado practica la improvisación con flauta dulce y los conjuntos instrumentales, y el 80% de los entrevistados combina actividades individuales y colectivas en el aula (sólo el 30% agrupa al alumnado por niveles) y el 60% propone la creación con flauta dulce. El 60% del profesorado opina que el tiempo dedicado a la flauta en clase no es suficiente, y, en general, se aconseja al alumnado el estudio del instrumento entre media y una hora semanales en casa, pues sólo un 20% organiza actividades de refuerzo en el propio centro.

La asistencia del alumnado es del 72% de media (oscilando entre el 90% en la UAB y el 60% en la UB), hecho que se relaciona con el rendimiento académico, la motivación, las diferencias de nivel, el absentismo general, las dificultades para seguir la clase y el ritmo de trabajo. La mayoría del profesorado se ha encontrado con alumnos con discapacidades físicas o sensoriales para tocar la flauta dulce (como parálisis de un brazo, falta de dedos de la mano, falta de una mano, deficiencias visuales graves, sordera y tendinitis), en cuyo caso se ha

buscado la solución más idónea para potenciar sus capacidades musicales, como cambiar el orden de los dedos, tocar más lentamente, tocar por imitación visual, cambiar la flauta por el flabiol o resultar exento de la asignatura.

Por tanto, podemos afirmar que el profesorado está, en general, satisfecho con el resultado de las asignaturas de flauta dulce, aunque preferiría grupos menos numerosos y más tiempo para trabajar. Las metodologías y materiales utilizados en cada centro señalan bastantes coincidencias, hecho que pone de manifiesto el interés del profesorado por coordinarse y reciclarse, lo que se refleja en el rendimiento académico del alumnado. Debemos destacar el valor del trabajo individual (en clase y estudio en casa) así como el trabajo colectivo en el aula, uno de los puntos fuertes y más motivadores de dichas asignaturas, que estimula la asistencia y permite la posterior presentación en público del trabajo realizado mediante conciertos de alumnos.

El último objetivo de nuestro trabajo era realizar una propuesta de trabajo, de acuerdo con la realidad de la UB, que recogiese las conclusiones del análisis comparativo (capítulos II y III) y del marco teórico inicial (capítulo I) donde se incluyeran los contenidos y metodologías aplicadas a lo largo de la historia de la enseñanza de la flauta dulce debidamente actualizados, mejorados y ampliados, para evitar así el reproduccionismo y fomentar la innovación educativa. Después del análisis de los currículos y de las entrevistas, y como complemento a los resultados y conclusiones hasta aquí expuestas, nuestra aportación personal incluye una “propuesta de programa” original (que se expone en el anexo 1) que integra también nuestra experiencia, reflexiones, voluntad de mejora y renovación y con la que pretendemos dar respuesta y solución a los problemas, faltas, desajustes y superposiciones detectadas y explicitadas en los capítulos anteriores. Con ella aspiramos modestamente a contribuir en mejorar las actuales propuestas de formación en este terreno, esperando que los futuros maestros puedan aprovechar, en lo posible, los resultados de esta investigación. Como se comenta en la introducción de la misma, nuestra propuesta distingue entre los aspectos técnicos, didácticos y musicales presentes en el aprendizaje de la flauta dulce, pero, a su vez, pretende una integración de los mismos que asegure la formación necesaria de los futuros *Mestres en Educació Musical*.

En conclusión, y tal como se ha señalado hasta este punto, podemos afirmar que la investigación presentada ha cumplido los objetivos que se proponía, y que se han expuesto en el apartado 1.2 del capítulo I, cuyas principales conclusiones se enuncian a continuación:

1. Respecto a los valores educativos referidos a la flauta dulce a lo largo de la historia, podemos concluir que la flauta dulce es un instrumento universal, presente en culturas y civilizaciones de todos los tiempos, aunque su popularización masiva, tanto a nivel amateur como profesional, ha tenido lugar en la segunda mitad del siglo XX, al ser introducida en la educación obligatoria, fundamentalmente por su ductilidad didáctica, siguiendo el ejemplo de Inglaterra, Alemania o Francia, y las indicaciones de organismos internacionales como el ISME, dependiente de la UNESCO.

Por tanto, creemos que los valores que aporta la flauta dulce a la educación musical, hacen de ella un instrumento muy apropiado para el trabajo en la escuela, tanto para la educación musical, como para el estudio y aprendizaje de un instrumento, como para el desarrollo de las capacidades artísticas y estéticas, en suma, para la educación integral del alumnado.

2. Respecto al nivel de partida de los futuros estudiantes del título de *Mestre en Educació Musical* y a los conocimientos necesarios para desempeñar su profesión, según la situación curricular de la flauta dulce en la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, podemos concluir que los programas de formación en dicha titulación no son adecuados a los requerimientos actuales y futuros del ejercicio de la profesión, y deberán plantearse desde un nivel inicial de desconocimiento general del instrumento, ya que la LOGSE ha sustituido la obligatoriedad de su estudio, presente en la anterior segunda etapa de EGB, para pasar a ser sólo un instrumento recomendado en el aula.

Por consiguiente, aunque el nivel de partida sea elemental, procuraremos dignificar, en lo posible, la enseñanza de la flauta dulce para potenciar su uso en la Educación Primaria, bien como objeto de estudio, bien como elemento dinamizador de la Educación Musical, y del disfrute y desarrollo de la sensibilidad artística y estética.



3. Respecto a la situación curricular de la flauta dulce en los planes de estudio de *Mestre en Educació Musical* en las universidades de Catalunya, podemos concluir que ésta no es unánime, aunque presente notables coincidencias tanto en la estructura de los programas como en aspectos metodológicos, entre los que se destaca el trabajo individual y colectivo. De todos modos, y tal como hemos comentado anteriormente, los programas actuales no son adecuados a los requerimientos actuales y futuros del ejercicio de la profesión.

Respecto al profesorado encargado de dicha docencia, podemos afirmar que en general presenta una sólida formación, más musical y didáctica que universitaria, y una dilatada experiencia docente en distintos ámbitos educativos, aunque sus conocimientos de flauta dulce provengan más del autodidactismo que de una formación específica.

Por tanto, podemos afirmar que la flauta dulce es el instrumento preferido en la formación universitaria del profesorado de música, aunque su lugar “oficial” en la Formación del profesorado de Educación Primaria, la inadecuación de los programas, y la escasa formación específica recibida por el profesorado encargado, pueden perjudicar la imagen y el estudio del instrumento.

4. Respecto a los problemas detectados en la docencia de la flauta dulce en los niveles referidos anteriormente, podemos concluir que estos provienen en su mayoría de una insuficiente formación del profesorado en este campo, así como del profesorado de las Facultades de Formación del Profesorado, así como de no disponer de unas condiciones materiales apropiadas.

Respecto a la investigación sobre la flauta dulce, podemos concluir que el principal problema detectado es la poca producción científica y didáctica, así como la dificultad de acceso a las fuentes, especialmente bibliográficas, documentales y de música impresa, hecho que impide la actualización y generalización del conocimiento, condenando al aislamiento a los investigadores de dicho campo.

Así pues, deberemos procurar una mejor formación en flauta dulce del futuro profesorado para potenciar al máximo su trabajo en la escuela, así como participar en la difusión de investigaciones, estudios, propuestas, ediciones, revisiones y traducciones de las obras fundamentales en la enseñanza del instrumento.

5. Respecto a la propuesta de programa de trabajo original, presentada en el anexo 1 de esta tesis, y adaptada a los estudios de *Mestre en Educació Musical*, podemos concluir que su valor estriba en que recoge los resultados del análisis comparativo entre planes de estudio de las universidades, las opiniones del profesorado encargado de dicha docencia, la experiencia profesional del autor, las aportaciones más relevantes en la enseñanza de la flauta dulce a lo largo de la historia, las consideraciones de la psicología y pedagogía musicales aplicadas a la enseñanza del instrumento, la atención a la diversidad y las tecnologías de la información y la comunicación, y da respuesta a buena parte de los interrogantes formulados y los problemas y vacíos detectados a lo largo de la presente tesis.

Por tanto, creemos haber elaborado una propuesta innovadora, útil y adecuada a la titulación referida, tanto por su carácter interdisciplinar como por su actualización en los campos de conocimiento implicados.

Creemos que la panorámica respecto a la flauta dulce y su enseñanza realizada en esta tesis deja entrever algunos aspectos que no han sido lo suficientemente tratados a lo largo de la historia y que apuntamos aquí como posibles temas de investigación futura. Entre ellos destacaríamos: el estudio de la presión aérea empleada en la ejecución con el instrumento, según las diferentes edades y sexos; la normalización de la morfología de la mano de los estudiantes, según edades y sexos; el análisis de intensidades (con sonómetro) de los distintos modelos de flauta dulce frente a otros instrumentos; el análisis acústico de los modelos históricos en uso; las versiones de música moderna adaptadas a la ejecución escolar (con CD, *play-backs*, *software*...); la eficacia educativa de las digitaciones empleadas; la necesidad de publicaciones con carácter divulgativo y científico sobre la historia y la enseñanza del instrumento; la traducción y reedición de obras fundamentales y tratados históricos para una aproximación en profundidad al instrumento; la divulgación de los talleres y sistemas de construcción artesanal de los *luthiers* de nuestro país; el estudio de las características de la flauta tenor *armónica*, como prototipo de la flauta dulce del siglo XXI; las ventajas e

inconvenientes respecto al estudio escolar de otros instrumentos de viento, como el flabiol; etc. Todas estas líneas de actuación estarían encaminadas a mejorar la situación del instrumento y su enseñanza en los ámbitos profesionales, tanto con aportaciones novedosas al *corpus* de la materia, como con la divulgación de estudios ya realizados pero de difícil acceso al estudiante.

La situación de la flauta dulce en nuestro sistema educativo nos permite ser optimistas respecto a su futuro, pues nunca ha sido tan conocida como en nuestro tiempo, y, aunque en un primer momento tanta cantidad hizo temer por la calidad de los procesos implicados, podemos afirmar que hoy día, la fabricación en serie del instrumento, las propuestas didácticas y los profesores implicados no han renunciado a los valores musicales intrínsecos del instrumento, favorito durante siglos en la escena musical europea y mundial. La vitalidad de la flauta dulce queda reflejada en su situación a su nivel profesional. Sin excluir el estudio de otros instrumentos, consideramos que la flauta dulce tiene la capacidad suficiente para formar y educar al alumnado de la titulación de *Mestre en Educació Musical* y proponemos que su estudio sea considerado en las futuras revisiones de planes de estudio como merecedor de respeto y reconocimiento por parte de las instancias correspondientes. La educación del futuro planteará nuevos retos a los que deberemos estar atentos para acomodar el uso del instrumento a las nuevas situaciones derivadas, por ejemplo, de los entornos multimedia. El éxito en esta tarea es responsabilidad de todos los que compartimos el amor por este instrumento. Su enseñanza y difusión pueden ser también un motor para impulsar la sociedad en la que vivimos, y que deseáramos más musical, justa y humana.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABBADIE, Madeleine; MADRE, Marie-Louise. (1974). *Educación rítmica en la escuela*. Barcelona: Pilar Llongueras.
- ABDOUNUR, Oscar João. (1997). *O Pensamento Analógico na construção/reconstrução de significados: um estudo no âmbito das relações entre a matemática e a música*. São Paulo: Edición propia.
- ABRAHAMS, Frank; HEAD, Paul. (1998). *Case Studies in Music Education*. Chicago: Gia.
- ABREU, Aldo. (1998). “Estreno del Concierto para flauta dulce y orquesta de Ricardo Lorenz”. En: *Flauta de Pico*, nº 12, p. 22.
- ACCAOUI, Christian; OURGANDJIAN, Raffi. (1986). *Pour une pédagogie de l'écriture*. Paris: Institut de Pédagogie Musicale.
- AGUDÍEZ, Elisa. (1996). “Reflexiones sobre la enseñanza de la música de cámara”. En: *Quodlibet*, nº 4, p. 67-72.
- AKOSCHKY, Judith; VIDELA, Mario A. (1967). *Iniciación a la Flauta Dulce. Soprano en do. Tomo II*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- AKOSCHKY, Judith; VIDELA, Mario A. (1969). *Iniciación a la Flauta Dulce. Soprano en do. Tomo III*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- AKOSCHKY, Judith; VIDELA, Mario A. (1992). *Iniciación a la Flauta Dulce. Soprano en do. Tomo I*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- ALAMANY, Rosa; SABATER, Roser. (1995). *Àrea Artística. Música 1. Educació Secundària Obligatòria*. Barcelona: Teide.
- ALAMANY, Rosa; SABATER, Roser. (1996). *Àrea Artística. Música 2. Educació Secundària Obligatòria*. Barcelona: Teide.
- ALAMANY, Rosa; SABATER, Roser. (1997). *Àrea Artística. Música 3. ESO*. Barcelona: Teide.
- ALBAIGÈS, Joan. (1998). “L'Ensenyament Superior: nous reptes, nous horitzons”. En: *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències*, nº 107, p. 27-32.
- ALBERT, Lluís. (1971). *Tríos Fáciles, I*. Barcelona: Artison.
- ALBERT, Lluís. (1972). *Dúos de Mozart. "Las bodas de Fígaro"*. Barcelona: Artison.
- ALBERT, Lluís. (1975). *Ballets populars catalans. Recull 2*. Barcelona: Artison.

- ALBERT, A. (1942). *Historia de la Música*. Barcelona: Seix Barral.
- ALCALDE, Jorge. (1998). "El gran misterio de la experiencia musical". En: *Muy Especial, Muy Interesante*, nº 36, p. 18-22.
- ALCÁZAR, Antonio José. (1995). *Proyecto Docente. Didáctica de la Expresión Musical*. Cuenca: Edición propia.
- ALCEDO, Magdalena. (1990). *Flauta Dulce. Amar, crear, interpretar*. Cádiz: Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- ALEGRE, N.; SABATER, R.; SESÉ, M. (1994). *Música. 4. Primària*. Barcelona: Cruïlla, [contiene 1 casete].
- ALEGRE, N.; SABATER, R.; SESÉ, M. (1995). *Música. 5. Primària*. Barcelona: Cruïlla, [contiene 1 casete].
- ALIÓ, Myriam. (1983). *Reflexiones sobre la voz*. Barcelona: Clivis.
- ALSINA, Pep. (1988). *El Carnaval*. Barcelona: Graó, [contiene 1 casete].
- ALSINA, Pep; SESÉ, Frederic. (1994). *La música i la seva evolució. Història de la Música amb propostes didàctiques i 49 audicions*. Barcelona: Guix/Graó, [contiene 2 CD].
- ALSINA, Pep; et al. (1996). *Música 1. Llibre de Consulta. ESO*. Barcelona: Graó.
- ALSINA, Pep. (1997). *El área de educación musical*. Barcelona: Graó.
- ALSINA, Pep. (1998). "Carta abierta: compañeros y compañeras descontentos". En: *Eufonia*, nº 10, p. 120.
- Alte Deutsche Tänze*. (1966). Mainz: Schott.
- Alte Spielmusik*. (1938). Mainz: Schott.
- Altniederländische Tänze um 1550*. (1932). Celle: Moeck.
- ÁLVAREZ, José María; et al. (EQUIPO BAHÍA). (1995). *Música. Educación Primaria 1<sup>er</sup> Ciclo. Volumen 2*. León: Everest.
- ALVIN, Juliette. (1984). *Musicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- ALVIN, Juliette. (1988). *Música para el niño disminuido*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- AMADES, Joan. (1983). *Refranys Musicals. Comparances*. Barcelona: Selecta.
- AMY DE LA BRETEQUE, Benoit. (1999). "Le travail du souffle chez les instrumentistes à vent". En: *Medecine des Arts*, nº 29, p. 6.

- ANGLÈS, Higini. (1935). *La Música a Catalunya fins al Segle XIII*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Biblioteca de Catalunya.
- ANGULO, Manuel. (1999). "La educación musical: nuevas alternativas". En: *Música y Educación*, nº 37, p. 69-77.
- ANGULO, Manuel; BOTIA, Ángel. (1992). *Música 2. Educación Primaria*. Madrid: Sociedad Didáctico Musical.
- ANSORENA, Isidro. (1990). *¿Cómo obtener un sonido dulce del txistu? Primer curso*. San Sebastián: Edición propia.
- ANTÚNEZ, Serafi; et al. (1991). *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Barcelona: Graó.
- "Apocalipsis". (1998). En: *La Biblia Cultural*. Madrid: PPC y SM., p. 1551-1570.
- ARAGÜES, Tomás; MARTÍNEZ, José M.; SALADO, Emilio. (1986). *Formación Musical*. Madrid: Bruño.
- ARCIER, A. (1996). "Breve historia de las patologías en instrumentistas de viento". En: *Música y educación*, nº 25, p. 138-139.
- ARGELAGA, Jordi. (1994). "Digitació Alemanya i Barroca". En: *BLOC*, nº 7, p. 4-5.
- ARGELAGA, Jordi. (1995). "La Flauta de bec al Renaixement". En: *BLOC*, nº 8, p. 7-9.
- ARMENGAUD, Christine. (1984). *Musiques vertes*. Le Puy: Christine Bonneton.
- ARNAUS, M. Àngels; ANTONÉS, M. Eulàlia. (1980). "Diaula, un centro de educación musical". En: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 72, p. 57-58.
- ARNAUS, Ma. Àngels; CRIVILLÉ, Josep. (1974). *Apuntes para la Iniciación Musical basados en la Flauta Dulce*. Barcelona: Edición propia.
- ARNELLA, Jaume (coord.). (1994). *Luthiers i instruments tradicionals de Catalunya*. Calella: Ajuntament de Calella, Departament de Cultura.
- ARREDONDO, Consuelo. (1996). "FRINGE: Nuevos caminos para nuevos intérpretes. Intercambio de opiniones con Carles Vallès". En: *Flauta de Pico*, nº 6, p. 5-14.
- ARTIGUES, Manuel; BARJAU, Ignasi; BONAL, Maria Dolors. (1983). *51 Audicions*. Barcelona: Teide.
- Arts Propel*. (1992). Harvard: Harvard Project Zero.
- ASCHERO, Sergio. (1990). *Sistema musical Aschero. Sonocolores. Método de flauta dulce*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- ASSOCIACIÓ DE CULTURA POPULAR “ELS GARROFERS”. (1985). *Quadern d'introducció al flabiol*. Mataró: Els Garrofers.
- ATTAIGNANT, Pierre. (1950a). *Pariser Tanzbuch 1530 für Blockflöten Chor. Heft 1*. Mainz: Schott.
- ATTAIGNANT, Pierre. (1950b). *Pariser Tanzbuch 1530 für Blockflöten Chor. Heft 2*. Mainz: Schott.
- AUDENIS. (1967). *Llistat de preus, any 1967*. Barcelona: Edición propia.
- AUDENIS. (1974). *Llistat de preus, any 1974*. Barcelona: Edición propia.
- AUDENIS. (1994). *Llistat de preus, any 1994*. Barcelona: Edición propia.
- AUDENIS. (1999). *Llistat de preus, any 1999*. Barcelona: Edición propia.
- AZNAR, E. (2000). “Los instrumentos musicales utilizados en Musicoterapia”. En: BETÉS DE TORO, M. (comp.). *Fundamentos de Musicoterapia*. Madrid: Morata, p. 261-277.
- AZNÁREZ, José Javier. (1995a). *Flauta. 1*. Pamplona: Música para todos.
- AZNÁREZ, José Javier. (1995b). *Flauta. 2*. Pamplona: Música para todos.
- AZNÁREZ, José Javier. (1995c). *Flauta. 3*. Pamplona: Música para todos.
- AZNÁREZ, José Javier. (1995d). *Flauta. 4*. Pamplona: Música para todos.
- AZNÁREZ, José Javier. (1995e). *Flauta. 5*. Pamplona: Música para todos.
- BACH, Anna; BADIA, Marta; et al. (1983a). *Pim, pam, repicam. Guia del mestre*. Montserrat: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- BACH, Anna; BADIA, Marta; et al. (1983b). *Xim, na, na, na*. Montserrat: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- BACH, Anna; VALLS, Jordi. (1988). *Corranda. 1r Quadern de Música. Cicle Inicial*. Barcelona: Onda.
- BACH, Johann Sebastian. (1960). *Stücke aus 1725*. Mainz: Schott.
- BACHMANN, Marie-Laure. (1998). *La Rítmica Jaques-Dalcroze. Una educació per la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- BAGET, Anna. (1995). “Reflexiones sobre las clases colectivas”. En: *Quodlibet*, nº 2, p. 114-115.
- BAINES, Anthony. (1977). *Woodwind Instruments and their History*. Londres: Faber.
- BAREILLES, Óscar S. (1968). *Iniciación musical 2*. Buenos Aires: Kapelusz.

- BAREILLES, Óscar S. (1974). *Educación Musical*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BAREILLES, Óscar; ZEN, Norberto. (1964). *La Música en el Aula*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BARJAU, Ana. (1987). *Contribució a l'estudi de l'acústica dels instruments de canya de la cobla*. Barcelona: Universitat de Barcelona (tesis doctoral microfichada).
- BARJAU, Ignasi; GUARDIET, Maria Antònia. (1982a). *Expressió Musical, Cicle Inicial, 1<sup>er</sup> EGB. Pa amb Xocolata*. Barcelona: Teide.
- BARJAU, Ignasi; GUARDIET, Maria Antònia. (1982b). *Expressió Musical, Cicle Inicial, 2on EGB. Serpentina*. Barcelona: Teide.
- BARNIOL, Enriqueta. (1988). "L'educació musical a Hongria". En: *Revista Musical Catalana*, nº 49, p. 28-33.
- BARNIOL, Enriqueta. (1997). *Didàctica de l'expressió musical*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- BARNIOL, Enriqueta. (1998). "Pensamiento pedagógico y acción educativa de Zoltán Kodály". En: *Música y Educación*, nº 35, p. 85-102.
- BARRIENTOS, María Eugenia. (1994). *La Flauta dulce. Método rápido para aprender a tocarla sin solfeo, con 27 canciones*. Barcelona: De Vecchi.
- BARRIOS, Pilar. (2000). "Conclusiones del congreso ISME-ESPAÑA 1999". En: *Música y Educación*, nº 42, p. 185-192.
- BASSANO, Giovanni. (1976). *Ricercate, Passaggi et Cadentie*. Zurich: Pelikan.
- BASTARDES, Glòria; CASALS, Ricard; GARRICH, Montserrat. (1983). *Instrumentos de música tradicionals catalans*. Barcelona: Caixa de Barcelona, Obra social.
- BAUCELLS, Tura; et al. (equip d'orientació pedagògica EDEBE). (1994). *Música. 5 Educació Primària/Cicle Superior*. Barcelona: Edebé.
- BAUCELLS, Tura; et al. (equip d'orientació pedagògica EDEBE). (1995). *Música. 6 Educació Primària/Cicle Superior*. Barcelona: Edebe, [contiene 1 casete].
- BEETHOVEN, Ludwig van. (1957). *Deutsche Tänze*. Celle: Moeck.
- BEHRMANN, Karsten. (1974). *Plan d'étude gradué pour la flûte à bec*. París: Choudens.
- BEN-TOVIM, Atarah; BOYD, Douglas. (1987). *Cómo escoger el instrumento más adecuado para su hijo*. Barcelona: Urano.
- BENEDITO, Vicenç. (1987). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.



- BENEDITO, Vicenç. (1992). “Desenvolupament professional del professor universitari”. En: *Temps d'Educació*, nº 7, p. 185-205.
- BENEDITO, Vicenç. (1995). “Pedagogia universitària i qualitat de l'ensenyament”. En: *Temps d'Educació*, nº 14, p. 225-251.
- BENENZÓN, Rolando O. (1981). *Manual de Musicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- BENENZON, Rolando; HEMSY DE GAÍNZA, Violeta; WAGNER, Gabriela. (1997). *Sonido-Comunicación-Terapia*. Salamanca: Amarú.
- BERNÚS, Carles. (1995a). *Els 22 de la FM*. Barcelona: Castellnou.
- BERNÚS, Carles. (1995b). *Els 22 de la FM. Guia didàctica*. Barcelona: Castellnou.
- BERNÚS, Carles; et al. (1995a). *A tota Música. Música 1*. Barcelona: Castellnou, [contiene 1 casete].
- BERNÚS, Carles; et al. (1995b). *A tota Música. Música 1. Guia didàctica*. Barcelona: Castellnou.
- BERNÚS, Carles; et al. (1996). *A tota Música. Música 2*. Barcelona: Castellnou, [contiene 2 casetes].
- BERNÚS, Carles; et al. (1997). *A tota Música. Música 3*. Barcelona: Castellnou, [contiene 1 casete].
- BERNÚS, Carles; et al. (1998). *A tota Música. Música 4*. Barcelona: Castellnou, [contiene 1 CD].
- BETUEL, Jean-Marc; CLAIRET, Dominique. (1999). “Enquête épidémiologique auprès de 220 instrumentistes”. En: *Médecine des Arts*, nº 29, p. 25-29.
- Bhagavad Gita*. (1978). Barcelona: Visión Libros.
- BIBILONI, Baltasar. (1998). *Cançons per instrumental Orff*. Berga: Amalgama.
- BLACKING, John. (1994). *Fins a quin punt l'home és música?* Vic: Eumo.
- BLASCO, Juan A. (1981). *Método de Dulzaina*. Valencia: Piles.
- BLOC. *Associació de la flauta de bec*. Barcelona: Edició propia, [s.a.].
- BLOODWORTH, Denis. (1987). “La Flauta de Pico con digitación barroca”. En: *Musica Antiqua*, nº 6, p. 8-9.
- BOADA, Óscar. (1998). “El teclat electrònic a l'ensenyament primari i secundari”. En: *Actes de les segones Jornades de Música*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, p. 89-91.

- BODENMANN, Hans. (1972). *El ABC de la Flauta Dulce*. Zurich: Melodie.
- BOEKE, Kees. (1995). “La flauta de pico, hoy”. En: *Flauta de Pico*, nº 3, p. 15-17.
- BOLTON, Philippe. (1997). *Flauta de Pico electroacústica*. Villes sur Arzon: Edición propia.
- BOLUDA, Amèlia; LOSADA, Núria. (2000). “El centro integrado Oriol Martorell de Barcelona”. En: *Eufonía*, nº 19, p. 35-44.
- BONAL, Maria Dolors; MARTORELL, Maria. (1967). *L'esquix, 1*. Barcelona: MF.
- BONAL, Maria Dolors; ROMANÍ, Albert. (1996). “La Escuela de Música L'Arc de Barcelona”. En: *Quodlibet*, nº 6, p. 81-86.
- BONAL, Maria Dolors; et al. (1969a). *L'esquix, 2*. Barcelona: MF.
- BONAL, Maria Dolors; et al. (1969b). *L'esquix, 3*. Barcelona: MF.
- BONAVENTURA, Teresa. (1986). *Contes dels instruments de música*. Montserrat: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- BONO, Edward de. (1971). *El mecanismo de la mente*. Caracas: Monte Ávila.
- BORDAS, Immaculada; et al. (1991). *Avaluar per innovar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- BORDAS, Immaculada; MANUEL, Joan. (1997). “Tribuna: Balanç dels Nous Ensenyaments de les Ciències de l'Educació: un motiu de controvèrsia. Presentació”. En: *Temps d'Educació*, nº 18, p. 139-140.
- BORGUÑÓ, Manuel. (1946). *Educación Musical escolar y popular*. Sta. Cruz de Tenerife: Instituto Musical de Pedagogía Escolar y Popular.
- BOULTON, Philippe. (1998). “The electroacoustic recorder”. En: *The Recorder Magazine*, vol. 18, nº 1, p. 6.
- BOWMAN, Peter. (1996). “Profesionales de la flauta de pico y la ERTA”. En: *Flauta de Pico*, nº 5, p. 17-18.
- BOWLES, Chelcy. (1999). “Actividades musicales preferidas de los estudiantes de primaria”. En: *Música y Educación*, nº 38, p. 148-149.
- BREMER, Willem A. (1970). *12 Voordrachts Etudes*. Amsterdam: Broekmans & Van Poppel.
- BRESGEN, Cesar. (1940). *Tagesmusik*. Celle: Moeck.
- BRESGEN, Cesar. (1956). *Rumänische Volksweisen*. Celle: Moeck.
- BRITTEN, Benjamin. (1956). *Swiss Suite*. Londres: Hawkes.

- BROTONS, Salvador. (1998). “El paper d’una orquestra simfònica dins una ciutat al segle XXI”. En: *Forum*, p. 30-39.
- BROWN, Adrian. (1997). “Cuidado y mantenimiento de la flauta de pico. 1ª parte” En: *Flauta de Pico*, nº 8, p. 15-18.
- BROWN, Adrian. (1998). “Cuidado y mantenimiento de la flauta de pico. 2ª parte” En: *Flauta de Pico*, nº 10, p. 17-18.
- BRUGUÉS, Lluís. (2000). *Programa de l’assignatura FORMACIÓ INSTRUMENTAL 2*. Girona: Universitat de Girona, edició propia.
- BRUGUÉS, Lluís; BUSQUETS, Roser. (2000). *Programa de l’assignatura FORMACIÓ INSTRUMENTAL 1*. Girona: Universitat de Girona, edició propia.
- BRUGGEN, Franz. *Etudes voor vingereiligheid*. Amsterdam: Broekmans & Van Poppel, [s.a.].
- BRUNELLI, Antonio. (1977). *Varii Esercitti*. Zurich: Pelikan.
- BRUNER, Carlo. (1982). *Schweizer Folklore*. Zurich: Melodie.
- BRUNER, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTHEA.
- BUCKTON, Roger. (1998). “Buckets of Recorders and the Affective Domain”. En: *American Recorder*, vol. XXXIX nº 3, p. 8-13.
- BUKOFZER, Manfred F. (1986). *La Música en la época barroca. De Monteverdi a Bach*. Madrid: Alianza Editorial.
- BUSQUET, Montse; GUILLÉN, Elena. (1998). “Tallers d’educació artística”. En: *Guix*, nº 249, p. 63-68.
- BUSTARRET, Anne H. (1975). *L’enfant et les moyens d’expression sonore*. París: Les éditions ouvrières.
- CABALLER, María Jesús; GIMÉNEZ, Inés. (1995). “Cambiano el método”. En: *Alambique*, nº 3, p. 102-107.
- CABALLERO, Christian. (1985). *Cómo educar la voz hablada y cantada*. México: Edamex.
- CALDWELL, John. (1984). *La Música Medieval*. Madrid: Alianza Editorial.
- CAMPOS, Ignasi. (1994a). *Quadern de Flauta. Mètode Flautigrama. 1ª part*. Barcelona: Edició propia, [contiene 1 casete].
- CAMPOS, Ignasi. (1994b). *Quadern de Flauta. Mètode Flautigrama. 2ª part*. Barcelona: Edició propia.

- CAMPOS, Ignasi. (1995). *Educació Musical a la Primària i a la ESO. Guia Didàctica*. Barcelona: Edició pròpia.
- CAMPOS, Ignasi. (1996). “Els Mètodes Cimall i Flautigrama”. En: *Actas de les Jornades de Música*. Barcelona: ICE de la UB, p. 97-111.
- CAMPS, Ramón. (1970a). *Flauta en canon*. Barcelona: Artison.
- CAMPS, Ramón. (1970b). *Flauta Fàcil. Versió A*. Barcelona: Artison.
- CAMPS, Ramón. (1971). *Flauta Fàcil. Versió B*. Barcelona: Artison.
- CAMPS, Ramón. (1976). “*Clásicos*” para Flauta. II. *Danzas Barrocas*. Barcelona: Artison.
- CANDÉ, Roland de. (1967). *Diccionari de la Música*. Barcelona: Edicions 62.
- CANO, Mercè; MARTÍNEZ, Joan; MAYOL, Josep M. (1996a). *Música. Crèdit 2. Gamelan. ESO*. Madrid: Mc Graw-Hill, [contiene 1 casete].
- CANO, Mercè; MARTÍNEZ, Joan; MAYOL, Josep M. (1996b). *Música. Crèdit 1. Crescendo. ESO*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- CANO, Mercè; MARTÍNEZ, Joan; MAYOL, Josep M. (1996c). *Música. Crèdit 2. Gamelan. ESO. Quadern d'exercicis*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- CÁNOVAS, Francisco; ESPINOSA, José Alfredo. (2000). “El arte solidario”. En: *Eufonia*, nº 19, p. 86-98.
- CARBONI, Mauro. (1991). *La Canzone come Laboratorio Didattico Globale*. Milán: Ricordi.
- “Carl Dolmetsch”. (1997). En: *Flauta de pico*, nº 9, p. 21-22.
- CARLTON, Malcolm. (1987). *Music in Education. A guide for parents and teachers*. Londres: The Woburn Press.
- CASA, Girolamo dalla. (1985). *Il vero modo di diminuir*. La Seu d'Urgell: Curs de Música Antiga a Catalunya.
- CASALS, Miquel. (1991). *Programació per a Flauta de Bec o Flauta Dolça. Grau Elemental (Pla 66)*. Vic: Escola de Música de Vic.
- CASALS, Miquel. (1996). “Entrevista con Romà Escalas”. En: *Flauta de Pico*, nº 5, p. 5-8.
- CASARES, Emilio. (1990). *Música y Actividades Musicales. BUP 1*. León: Everest.
- CASO, Lluís. (1991). *Programa general de la assignatura Flauta Dulce (Plan 66)*. Barcelona: Conservatorio del Liceo.

- CASTELLANO, Manuel. (1998a). “Entrevista con Joan Izquierdo”. En: *Flauta de Pico*, nº 11, p. 3-10.
- CASTELLANO, Manuel. (1998b). “Entrevista con Giovanni Antonini”. En: *Flauta de Pico*, nº 12, p. 3-9.
- CASTELLÓ, María José; CODINA, Roser. (1999). “Estudiants ara, mestres en el futur: reflexions des de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona”. En: *Temps d'Educació*, nº 22, p. 85-97.
- CASTIGLIONE, Baldassare. (1994). *El Cortesano*. Madrid: Cátedra.
- CASTILLO, Feliciano; ESCUDERO, Francesc Xavier. (1993). “Crei-Sants. Educació, art i teràpia”. En: *Temps d'Educació*, nº 10, p. 43-61.
- CATEURA, María. (1976a). *Formación Musical en la Educación Básica. Niveles I-II-III*. Barcelona: Clivis.
- CATEURA, María. (1976b). *Formación Musical en la Educación Básica. Niveles IV-V*. Barcelona: Clivis.
- CATEURA, María. (1977). *Formación Musical en la Educación Básica. Niveles VI-VII-VIII*. Barcelona: Clivis.
- CATEURA, María. (1982a). *Música, Nivel 4. Libro del alumno*. Barcelona: Daimón.
- CATEURA, María. (1982b). *Música, Nivel 5. Libro del alumno*. Barcelona: Daimón.
- CATEURA, María. (1984a). *Música, Nivel 6. Libro del alumno*. Barcelona: Daimón.
- CATEURA, María. (1984b). *Música, Nivel 7. Libro del alumno*. Barcelona: Daimón.
- CATEURA, María. (1984c). *Música, Nivel 8. Libro del alumno*. Barcelona: Daimón.
- CATEURA, María. (1988). *Flauta muy fácil*. L'Hospitalet: Ibis.
- CATEURA, María. (1989a). “Escuela Universitaria del Profesorado de Barcelona: Realización y evaluación del curso de especialización en educación musical”. En: MANCISIDOR, Luchy (Ed.). *Educación musical en EGB, VII Cursos de verano en San Sebastián*. San Sebastián: Servicio Editorial del País Vasco, p. 83-93.
- CATEURA, María. (1989b). *Música per a tot l'ensenyament. Preescolar 1-2-3. Guia de l'educador*. L'Hospitalet del Llobregat: Ibis.
- CATEURA, María. (1992). *Por una Educación Musical en España*. Barcelona: P. P. U.
- CATEURA, María. (1996). *Allegro 1. Música. Educació Secundària. Crèdit Comú*. Barcelona: Vicens Vives, [contiene 1 casete].
- CATEURA, María. (1997a). *Proyecto docente e investigador*. Barcelona: Edición propia.

- CATEURA, María. (1997b). *Allegro 2. Música. Educació Secundària. Crèdit Comú*. Barcelona: Vicens Vives, [contiene 1 casete].
- CATEURA, María. (1998). *Allegro 3. Música. Educació Secundària. Crèdit Comú*. Barcelona: Vicens Vives, [contiene 1 CD].
- CATEURA, María; SABATÉ, Marina; SOLER, María. (1991). *Tocar y cantar*. L'Hospitalet del Llobregat: Ibis.
- CATEURA, María; SABATÉ, Marina; SOLER, María. (1992a). *Música 2*. Barcelona: Vicens Vives, [contiene 1 casete].
- CATEURA, María; SABATÉ, Marina; SOLER, María. (1992b). *Música 1. Do. Guia de Recursos Didàctics*. Barcelona: Vicens Vives.
- CATEURA, María; SABATÉ, Marina; SOLER, María. (1992c). *Música 2. Re. Guia de Recursos Didàctics*. Barcelona: Vicens Vives.
- CATEURA, María; SABATÉ, Marina; SOLER, María. (1993). *Música 3. Mi. Guia de Recursos Didàctics*. Barcelona: Vicens Vives.
- CATEURA, María; SABATÉ, Marina; SOLER, María. (1996). *Música 4. Fa*. Barcelona: Vicens Vives, [contiene 1 casete].
- CATEURA, María; SABATÉ, Marina; SOLER, María. (1997a). *Música 3*. Barcelona: Vicens Vives, [contiene 1 casete].
- CATEURA, María; SABATÉ, Marina; SOLER, María. (1997b). *Música 5. Sol*. Barcelona: Vicens Vives, [contiene 1 casete].
- CATEURA, María; SABATÉ, Marina; SOLER, María. (1998a). *Música 1*. Barcelona: Vicens Vives, [contiene 1 casete].
- CATEURA, María; SABATÉ, Marina; SOLER, María. (1998b). *Música 6. La*. Barcelona: Vicens Vives, [contiene 1 casete].
- CATEURA, María; TALLÓ, Maruja. (1980). *Carrillón. Segunda parte. Guía de la profesora*. Barcelona: Vicens Vives, [contiene 8 casetes].
- CAVAYE, Ronald. (1996). "Játékok. Los juegos de György Kurtag". En: *Quodlibet*, nº 4, p. 73-99.
- CEDE. (1997). *Preparación Psicólogo Interno Residente (PIR)*. Madrid: CEDE.
- CERVERA, Xavier. (1998). "El Plaer del Cant". En: *Seminari Iduna*, p. 103-114.
- CHAILLEY, Jacques. (1987). *Douze Petites Pieces Modales*. París: Leduc.

- CHANG, H. K.; PAIVA, Manuel. (1989). "Flow Dynamics in the Respiratory Tract". En: CHANG, H. K. *Respiratory Physiology*. Nueva York: Marcel Dekker, p. 57-77.
- CHAPGIER-LABOISSIÈRE, C. (1992). *Música a la carta. 15 series de juegos progresivos*. Courlay: J. M. Fuzeau, [contiene 2 casetes].
- CHILD, John [En línea] *Recorder Teacher from Childs Play Software*. Londres: Edición propia, 19 febrero 2000. <<http://www.theshops.co.uk/childsplay/tour.htm>> [Consulta: 2 de agosto del 2000].
- CHUMBE, Genoveva. (1990). *Estudio de correlación entre parámetros somatométricos y de función pulmonar en niños y adolescentes sanos. Tesis Doctoral en Medicina y Cirugía*. Universidad de Navarra. Pamplona: Edición Propia.
- CIRILLO, Agostino. (1997). "Playing Recorder sonatas de A. Rowland Jones. Cinco sonatas y una reflexión". En: *Flauta de Pico*, nº 7, p. 17-20.
- CIRLOT, Juan Eduardo. (1998). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Siruela.
- CLAVEROL, Francisco. (1973). *Iniciación al estudio de la Flauta Dulce Soprano*. Pamplona: Edición propia.
- CM DE MC. (1998). *Supermúsics*. Barcelona: Edición propia, [contiene 1 CD].
- COLINO, E.; RÍO J. DEL; SÁNCHEZ, M. (1995). *Música 3. Segundo ciclo ESO*. Madrid: Anaya.
- COLL, César. (1988). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". En: *Infancia y Aprendizaje*, nº 41, p. 131-142.
- COLL, César. (1989). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- COLL, César. (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". En: COLL, César; PALACIOS, J.; MARCHESI, Álvaro. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, p. 435-453.
- COLL, César; SOLÉ, Isabel. (1990). "Aprentatge significatiu i ajut pedagògic". En: *Cuadernos de Pedagogía*, Monogràfic, "Reforma Educativa: reflexió i propostes", p. 14-18.
- COLL, Ramon. (1996). "Conceptos de la técnica y la mecánica". En: *Quodlibet*, nº 4, p. 90-103.
- COLLELLDEMONT, Eulàlia. (1999). "Educar per conformar paisatges". En: *Seminari Iduna*, p. 123-144.
- COLLETTE, Joannes. *Melodische Studies*. Apeldoorn: XYZ, [s.a.].

- COLLETTE, Joannes; OTTEN, Kees. (1958). *Techniek voor altblokfluit. I. Voorbereiding*. Amsterdam: Broekmans & v. Poppel
- COLLETTE, Joannes; OTTEN, Kees. (1959a). *Techniek voor altblokfluit. II. Afdeling A*. Amsterdam: Broekmans & v. Poppel
- COLLETTE, Joannes; OTTEN, Kees. (1959b). *Techniek voor altblokfluit. III. Afdeling B*. Amsterdam: Broekmans & v. Poppel
- COLOMÉ, Josep; ALCALÀ, Lluís. (1992a). *Música. Primària, 1*. Barcelona: Casals.
- COLOMÉ, Josep; ALCALÀ, Lluís. (1992b). *Música. Primària, 2*. Barcelona: Casals.
- COLOMÉ, Josep; ALCALÀ, Lluís. (1993). *Música. Primària, 3*. Barcelona: Casals.
- COLOMÉ, Josep; ALCALÀ, Lluís. (1994). *Música. Primària, 4*. Barcelona: Casals.
- COLOMÉ, Josep; ALCALÀ, Lluís. (1996a). *Música. Primària, 5*. Barcelona: Casals.
- COLOMÉ, Josep; ALCALÀ, Lluís. (1996b). *Música. Primària, 6*. Barcelona: Casals.
- COLOMÉ, Josep; MAESTRO, Miquel Àngel. (1997a). *Música. ESO 1. Crèdit comú*. Barcelona: Casals.
- COLOMÉ, Josep; MAESTRO, Miquel Àngel. (1997b). *Música. ESO 2. Crèdit comú*. Barcelona: Casals.
- COLOMÉ, Josep; MAESTRO, Miquel Àngel. (1997c). *Música. ESO 3. Crèdit comú*. Barcelona: Casals.
- COLOMER, Àngel. (1971). *Nang, ning, nang-Kling, klang, klong. Instrumentaciones fáciles para niños de cinco a diez años*. Barcelona: Artison.
- COLOMER, Àngel. (1977). *Instrumental escolar. Versions fàcils amb instruments elementals*. Barcelona: Artison.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES. (1987). *La Reforma de las Enseñanzas Universitarias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES. (1989). “Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Opción Educación Musical. Propuesta del grupo de trabajo núm. 15 (Abril 1989)”. En: *Música y Educación*, Vol. II, nº 1, p. 134-138.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES. (1991a). “Directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Maestro-especialidad de Educación Musical”. En: *Música y Educación*, nº 7, p. 92-95.



- CONSEJO DE UNIVERSIDADES. (1991b). *Modificaciones al texto aprobadas por la Subcomisión de evaluación y los miembros del Consejo de Universidades*. Madrid: Edición Propia.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES. (1991c). *Propuesta del Consejo de Universidades de 30 de enero de 1991 (2ª propuesta)*. Barcelona: Blanquerna, edición propia.
- CONSERVATORI SUPERIOR MUNICIPAL DE MÚSICA DE BARCELONA. (1985). *Formació d'especialistes de Música per a l'EGB*. Barcelona: CSMMB, edición propia.
- COOK, T. D.; REICHARDT, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- COR CABIROL DE VIC. (1991). *Les cançons del Cabirol*. Vic: Eumo.
- CORBALÁN, Maravillas. (1999). "La programación interdisciplinar en la enseñanza musical no superior". En: *Música y Educación*, nº 38, p. 33-43.
- CORBÍ, Marià. (2001). *El camino interior*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- CORELLI, Arcangelo. (1939). *Kleine Stücke*. Londres: Schott's Söhne.
- CORNELOUP, Marcel. (1964). *L'Heure de Musique. Livre 3*. Fondettes: Van de Velde.
- CORNELOUP, Marcel. (1969). *L'orquestra i els seus instruments*. Barcelona: Sucesores de J. Gili.
- CORNELOUP, Marcel. (1971). *La Musique à l'école. Livre préparatoire. Maître*. Tours: Van de Velde.
- CORNELOUP, Marcel. (1972). *Prélude pour eux. Les flûtes. Flûtes traversières, flûtes à bec*. Tours: Éditions van de Velde, [contiene 1 disco].
- CORNELOUP, Marcel. (1976). *L'Heure de Musique. Livre 2. Livre du Maître*. Fondettes: Van de Velde.
- COROMINES, Juan. (1954). *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana. Vol. II*. Madrid: Gredos.
- COROMINES, Joan. (1984). *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana. Vol. IV (EL-LI)*. Barcelona: Curial.
- COSCULLUELA, Mariángeles; et al. (1991). *Cascabillo. Primer curso de educación musical*. Zaragoza: Diputación General de Aragón, Departamento de Cultura y Educación, [contiene 1 casete].
- CRIVILLÉ, Josep. (1983). *Historia de la Música Española. Vol. 7. El Folklore musical*. Madrid: Alianza Editorial.

- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. (1999). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- DALADIER, Cecile; RIQUIER, Aline. (1982a). *Que suene la música. Vol 1. Juegos de escuchar*. Madrid: Altea.
- DALADIER, Cecile; RIQUIER, Aline. (1982b). *Que suene la música. Vol 2. Jugar a componer*. Madrid: Altea.
- Das Volkslied auf der Blockflöte (c'')*. (1953). Londres: Schott.
- DAVIS, Alan. (1996). "Purcell and the Recorder". En: *The Recorder Magazine*, p. 9-15.
- DELFRATI, Carlo. (1990). *Progetti Sonori 3. Corso d'Educazione Musicale*. Nápoles: Morano.
- DELORS, Jacques. (1999). "Educació, la utopia necessària". En: *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències*, nº 109, p. 62-75.
- DEMANTIUS, J. C. (1964). *Tänze zu vier Stimmen. 1601, für zwei Sopran, eine Alt- und eine Tenorblockflöte*. Wilhemshaven: Heinrichshofen.
- DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE L'EXPRESSIÓ MUSICAL I CORPORAL, UNIVERSITAT DE BARCELONA. (1992). *Programa de "Didàctica de la Expressió musical II" para Maestro en Educación Infantil*. Barcelona: DEMC, edició propia.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. (1969). *Music in Schools*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DERBOLAV, Josef. (1988). *Educatione e musica*. Brescia: La Scuola.
- DESCLOT, Miquel. (1987). *Música, mestre*. Barcelona: Empúries.
- DESPINS, Jean-Paul. (1994). *La Música y el Cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- DESSY, Ray; DESSY, Lee. (1998). "Hear there everywhere. The psychoacoustics of the recorder". En: *American Recorder*, vol. XXXIX nº 1, p. 8-14.
- Deutsche Dorfmusik*. Mainz: Schott, [s.a.].
- DEYRIES, Bernard; LEMERY, Denys; SADLER, Michael. (1985). *Historia de la música en comics*. Barcelona: Quarto.
- DIAGRAM GROUP. (1977). *Gli Strumenti Musicali. Di ogni epoca e di ogni paese*. Milán: Fabbri.
- DÍAZ, Maravillas; CÁMARA, Aintzane; GARAMENDI, Begoña. (1997). "La Música en la educación primaria y en las escuelas de música: una constante interacción". En: *Eufonia*, nº 6, p. 81-90.

- DOLMETSCH [En línea] *Dolmetsch Recorders for One-handed Players*. Londres: Edición propia, 2 febrero 2000 <<http://www.be-blood.demon.co.uk/goldpage.htm>> [Consulta: 2 de agosto de 2000].
- DOMEQUE, Mercè. (1994). “Les noves tecnologies i l’aprenentatge musical”. En: *Butlletí dels Mestres*, nº 236, p. 16-18.
- DOMEQUE, Mercè; LAGARRIGA, Eulàlia; SEGALÉS, Eulàlia. (1988a). *Audición Musical. Cuaderno del alumno 1*. Barcelona: Teide.
- DOMEQUE, Mercè; LAGARRIGA, Eulàlia; SEGALÉS, Eulàlia. (1988b). *Audición Musical. Cuaderno del alumno 2*. Barcelona: Teide.
- DOMEQUE, Mercè; LAGARRIGA, Eulàlia; SEGALÉS, Eulàlia. (1988c). *Audición Musical. Cuaderno del alumno 4*. Barcelona: Teide.
- DOMEQUE, Mercè; LAGARRIGA, Eulàlia; SEGALÉS, Eulàlia. (1988d). *Audición Musical. Procedimientos didácticos*. Barcelona: Teide.
- DOMEQUE, Mercè; LAGARRIGA, Eulàlia; SEGALÉS, Eulàlia. (1995). *Pop-Rock de prop. Crèdit variable secundària*. Barcelona: Castellnou.
- DOCOURNEAU, Gérard. (1988). *Musicoterapia*. Madrid: Edaf.
- Duette alter Meister*. (1938). Celle: Moeck.
- DUGERT, M. O.; LAURENT, T. (1988). *Audición y descubrimiento de los instrumentos. Cuaderno de ejercicios y Guía pedagógica*. Courleay: Fuzeau, [contiene 1 casete].
- DURAND DE BOUSINGEN, R. (1967). *La Relajación*. Barcelona: Vergara.
- “Eclesiástico”. (1998). En: *La Biblia Cultural*. Madrid: PPC y SM., p. 1148-1216.
- ECO, Umberto. (1995). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- EDEBÉ. (1992a). *Llibre Guia. Àrea artística. Cicle Inicial. EP*. Barcelona: EDEBÉ.
- EDEBÉ. (1992b). *Llibre Guia. Àrea artística. Cicle Mitjà. EP*. Barcelona: EDEBÉ.
- EGEA, Celia; MARTÍNEZ, Inma. (2000). “Rock and Orff: un material novedoso y útil para el profesorado”. En: *Eufonía*, nº 18, p. 107-113.
- EISELE, Pablo. (1999). “Técnica versus musicalidad, ¿están realmente enfrentadas?”. En: *Eufonía*, nº 17, p. 57-60.
- ELIZALDE, Luís. (1980). *Flauta Dulce 1º. Lecciones y canciones para flauta dulce soprano*. Madrid: Publicaciones Claretianas.
- ELIZALDE, Luís. (1979). *Flauta Dulce 2º. Lecciones y canciones para flauta dulce soprano*. Madrid: Publicaciones Claretianas.

- ELY, M.C. (1993). “Cómo enseñar el vibrato diafragmático y el de mandíbula a instrumentistas de viento madera”. En: *Música y Educación*, nº 15, p. 30-31.
- Englische Menuette*. (1939). Leipzig: Bärenreiter.
- Enciclopedia práctica de Pedagogía, vol. 5*. (1988). Barcelona: Planeta.
- Enciclopedia Universal Ilustrada. Tomo XXIV*. (1924). Madrid: Espasa Calpe.
- Ensenyaments musicals de grau mitjà. 1*. (1996). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Ensenyaments musicals de grau mitjà. 2*. (1997). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Ensenyaments musicals de grau mitjà. 3*. (1998). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Ensenyaments musicals de grau mitjà. 4*. (1999). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- “Entrevista con Rosa María Kucharski”. (1998). En: *Música y Educación*, nº 36, p. 7-14.
- Es Gascons e era Musica*. (1988). Barcelona: Musèu dera Val d'Aran/Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.
- ESCALAS, Romà. (1972). *Flauta dulce soprano (y tenor). Técnica básica elemental*. Barcelona: Quiroga.
- ESCALAS, Romà. (1973). *Ejercicios y estudios de perfeccionamiento. Flauta Dulce Contralto*. Madrid: Quiroga.
- ESCALAS, Romà. (1974). *Mètode escolar per a Música de Flauta*. Barcelona: Quiroga.
- ESCALAS, Romà. (1980). *Exemples d'interpretació*. Barcelona: Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona.
- ESCALAS, Romà. (1986). “La Articulación como recurso expresivo principal en los instrumentos de viento. I: Desde la Antigüedad hasta el siglo XVII”. En: *Musica Antiqua*, nº 4, p. 31-36.
- ESCALAS, Romà. (1989). *Programa de Pedagogia Especialitzada en Flauta Dolça (Pla 66)*. Barcelona: Conservatori Municipal de Música de Barcelona.
- ESCALAS, Romà. (1991). *Programa general per els examens oficials i lliures de Flauta de Bec (Pla 66)*. Barcelona: Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona.
- ESCALAS, Romà. (1993). *Cançoner del Duc de Calàbria: Setze exercicis sobre els vuit tons*. Barcelona: Societat Catalana de Musicologia.

- ESCALAS, Romà. (1994). “Atac i articulacions a la Flauta de la Fontegara (1535)”. En: *BLOC*, nº 7, p. 9-11.
- ESCALAS, Romà. (1998). “30 Aniversario de BLOC”. En: *Flauta de Pico*, nº 10, p. 34.
- ESCALES, Romà; GALOFRÉ, Francesca; RIERA, Carles. (1993). *Audició 1. Forma i color a la música*. Barcelona: Dinsic, Mf y Boileau, [contiene 1 casete].
- ESCOLA DE MESTRES DE GIRONA. (1992). “Monogràfic Pla d’Estudis. El títol de Mestre Especialista en Educació Musical. Anàlisi comparativa de les assignatures de les EE.MM”. En: *Interaula*, nº 16 B, p. 28-29.
- ESCOLA DE PEDAGOGIA MUSICAL. (1982). *Música. Cicle Inicial. 1. Ensenyament General Bàsic. Mètode Ireneu Segarra*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat.
- ESCOLA DE PEDAGOGIA MUSICAL. (1983). *Música. Cicle Inicial. 2. Ensenyament General Bàsic. Mètode Ireneu Segarra*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat.
- ESCOLA DE PEDAGOGIA MUSICAL. (1984). *Mètode Ireneu Segarra*. Terrassa: Edición propia con motivo del 10º aniversario de E.P.M.
- ESCOLÁ, Francisco. (1989). *Educación de la respiración*. Barcelona: INDE.
- ESCUADERO, Juan M. (1999). “La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos”. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, nº 34, p. 133-157, (Ponencias presentadas al “IX Congreso de Formación del Profesorado: Formación y Evaluación del Profesorado Universitario”; Cáceres, 1999).
- ESCUADERO, María Pilar. (1977). *Pedagogía Musical 2*. Madrid: Real Musical.
- ESCUADERO, María Pilar. (1980). *Pedagogía Musical 3*. Madrid: Real Musical.
- ESCUADERO, María Pilar. (1981). *Pedagogía Musical 1*. Madrid: Real Musical.
- ESCUADERO, María Pilar. (1983). *ABC de la Flauta*. Madrid: Real Musical.
- ESCUADERO, María Pilar. (1988). *Cuentos Musicales (Especialidad de Preescolar-Ciclo Inicial)*. Madrid: Real Musical.
- ESCUADERO, María Pilar. (1991). *Didáctica Musical Activa. Vol. 1. Canciones y Melodías (Con instrumentación escolar)*. Madrid: Real Musical.
- Escuela de música*. [En línea]. Madrid: Aula Actual, 10 enero 2000. <<http://www.aulaactual.com>> [Consulta: 7 de julio de 2000].
- ESTÉVEZ VILA, Jaime. (2000). “Del solfeo al lenguaje musical”. En: *Música y Educación*, nº 42, p. 89-107.

- ESTIVILL, Assumpció; URBANO, Cristóbal [En línea] *Com citar recursos electrònics*. Barcelona: Escola Universitària Jordi Rubió i Balaguer de Biblioteconomia i Documentació, 24 julio 1997. <<http://www.ub.es/biblio/citae.htm>> [Consulta: 16 de julio de 2001].
- ETXEPARE, Fernando. (1987). “La Enseñanza de la Música en la Educación General Básica”. En: ELIZONDO, Esteban (ed.). *Enseñanza de la Música, V Curso de verano en San Sebastián*. Bilbao: Servicio Editorial del País Vasco, p. 9-56.
- “Evangelio según San Mateo”.(1998). En: *La Biblia Cultural*. Madrid: PPC y SM., p. 1220-1262.
- EYCK, Jakob van. (1957). *Der Fluiten-Lusthof, vol. 2*. Apeldoorn: XYZ.
- EYCK, Jakob van. (1965). *Der Fluiten-Lusthof*. Mainz: Schott.
- FA, Maira. (1988). *Audita. Música per a BUP*. Barcelona: Andros, [contiene 6 casetes].
- FALCÓN, Juan José. (1997). *Mi Pequeño repertorio*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
- FELTKAMP, J. H. *Methodode voor Blokfluit*. Apeldoorn: XYZ, [s.a.].
- FERNÁNDEZ, María José; MANUEL, Joan. (1997). “L’aplicació dels nous plans d’estudi a l’escola de formació de professorat de la UB: un balanç (1992-1997)”. En: *Temps d’Educació*, nº 18, p. 177-186.
- FERNÁNDEZ, Manuel. *Trinat. La flauta dolça a l’escola*. S. Feliu del Llobregat: Edición propia, [s.a.].
- FERNÁNDEZ DE LA CUESTA, Ismael. (1983). *Historia de la Música Española. Vol 1. Desde los orígenes hasta el “ars nova”*. Madrid: Alianza Editorial.
- FERREIRA, Kleide. (1991). *Pesquisa em Música e Educação*. São Paulo: Loyola.
- FERRER, Carme. (1992). *Exemples d’unitats de programació 2. Educació Primària. Unitat de programació 6: La dècada dels 60*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament.
- FERRERO, Aureliano. (1995). *Gamelán. 20 Ejercicios fáciles para educación primaria y secundaria*. Salamanca: Amarú.
- FIGUEROLA, Jesús. (1995). “Investigar en Primaria”. En: *Alambique*, nº 3, p. 95-101.
- FISCHER, Kaspar Ferdinand. (1963a). *Spielstücke 1*. Kassel: Bärenreiter.
- FISCHER, Kaspar Ferdinand. (1963b). *Spielstücke 2*. Kassel: Bärenreiter.
- “Flautas de colegio”. (1997). En: *Flauta de Pico*, nº 9, p. 28-29.

- “Flautas de hueso en China en una excavación del Neolítico”. (2000). En: *Flauta de Pico*, nº 15, p. 38-39.
- FLOYD, Malcolm. (1996). *World Musics in Education*. Aldershot: Ashgate.
- FOLIE, Serge; JACQUET, Y.; MICHEL, A. (1993). *Variations I*. Courlay: J. M. Fuzeau, [contiene 1 CD].
- FORESTIER, Richard. (1980). *Despertar al arte. Introducción al mundo sonoro*. Barcelona: Médica y Técnica.
- FORNER, Àngel. (1997). “La formació dels nous mestres: revisió del Pla d’Estudis”. En: *Temps d’Educació*, nº 18, p. 169-176.
- FRANCINO, Núria; GINESTA, Montse; ESPELT, M. Jesús. (1995). *Educació Artística, Cicle inicial. Música 2on Primària*. Barcelona: Santillana.
- FRANCINO, Núria; GINESTA, Montse; ESPELT, M. Jesús. (1998). *Educació Artística 4, Cicle mitjà 2n. Música Primària*. Barcelona: Santillana.
- FRANQUESA, Manuel. (1998). *Diccionari de sinònims*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- FREGA, Ana Lucía. (1986). *Educación musical e investigación especializada*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- FREGA, Ana Lucía. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.
- FREGA, Ana Lucía. (1997). *Metodología Comparada en la Educación Musical. Tesis de doctorado en Música, mención Educación*. Buenos Aires: CIEM del Collegium Musicum.
- FREILLON-PONCEIN, Jean-Pierre. (1968). *La véritable manière d’apprendre à jouer en perfection du Haubois, de la Flûte et du Flageolet-Préludes*. Londres: Faber Music.
- FREINET, Célestin. (1971). *Les invariants pédagogiques*. Barcelona: Estela.
- FRIDMAN, Ruth; et al. (1966). *Doce Cuentos Musicales*. Buenos Aires: Eudeba.
- FROMM, Erich. (1978). *L’art d’estimar*. Barcelona: Edicions 62.
- FUENTES, Pilar; CERVERA, Juan. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. Valencia: Piles.
- FUERTES, Cristina [En línea] *Proyecto RTEE*. Barcelona: PIE, 2 diciembre 1999. <<http://www.xtec.es/rtee/esp/tutorial/meto.htm>> [Consulta: 20 de julio de 2000].
- GAERTNER, Marie-Thérèse. (1973). *Musicolor. Cinc pièces pour Instrumentarium Orff. En Hommage à Jos Wuytack*. Bruselas: Schott Freres.
- GAGO, Luís Carlos. (1997). “El amigo americano”. En: *Quodlibet*, nº 8, p. 98-105.

- GALLIFA, Josep. (1990). *Models cognitius de l'aprenentatge*. Moià: Raima.
- GALOFRÉ, Francesca. (1980). *La Flauta Dolça. Mètode d'Iniciació per a Infants (volum I)*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.
- GALOFRÉ, Francesca; GALOFRÉ, Eulàlia. (1985). *La Flauta Dolça. Mètode d'Iniciació (volum II)*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.
- GALOFRÉ, Francesca; GALOFRÉ, Eulàlia. (1987). *La Flauta Dolça. Mètode d'Iniciació (volum III)*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.
- GALOFRÉ, Francesca; RIGOL, Jordi-Lluís. (1998a). *Música 1-2. Guia del Mestre. Educació Primària. Cicle Inicial*. Barcelona: Dinsic.
- GALOFRÉ, Francesca; RIGOL, Jordi-Lluís. (1998b). *Música 1. Educació Primària. Cicle Inicial, Primer Curs*. Barcelona: Dinsic, [contiene 1 CD].
- GALOFRÉ, Francesca; RIGOL, Jordi-Lluís. (1998c). *Música 2. Educació Primària. Cicle Inicial, Segon Curs*. Barcelona: Dinsic, [contiene 1 CD].
- GALOFRÉ, Francesca; VALLS, Jordi. (1990). *Solfeig. 3 A*. Barcelona: Dinsic-MF.
- GALOFRÉ, Francesca; VALLS, Jordi. (1991). *Solfeig. 3 B*. Barcelona: Dinsic-MF.
- GARCÍA, Cristóbal L. (1997). "La lectura musical en las primeras fases del aprendizaje del instrumento". En: *Música y Educación*, nº 30, p. 71-82.
- GARCÍA, Manuela. (1990). *Piccolo. Método de Flauta Dulce*. Madrid: S.M., [contiene 1 casete].
- GARCÍA, Pilar. (1999). "La improvisación al piano en el nivel inicial. La fragancia de la idea musical". En: *Música y Educación*, nº 40, p. 21-48.
- GARDNER, Howard. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GARRIGOSA, Joaquim. (1988). "La música als centres d'ensenyament general". En: *Revista Musical Catalana*, nº 49, p. 10-12.
- GASSULL, Cecília. (2000). *Proyecto docente de la asignatura: "Educació de la veu i foniatría aplicada"*. Bellaterra: Edició propia.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (1989a). *Música: el llenguatge musical, l'expressió, l'anàlisi i l'audició. Mòdul 1, ESO. Programa experimental de Reforma Educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (1989b). *Música: el llenguatge musical, l'expressió, l'anàlisi i l'audició. Mòdul 3, 3r crèdit, 1ª part. Programa experimental de Reforma Educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.



- GENERALITAT DE CATALUNYA. (1989c). *Música: el llenguatge musical, l'expressió, l'anàlisi i l'audició. Mòdul 3, 3r crèdit, 2a part. Programa experimental de Reforma Educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (1989d). "Ordre de 21 de desembre de 1988, per la qual es convoquen concursos de mèrits per a la selecció de 150 professors d'EGB dels centres docents públics i privats en règim de concert per a l'accés a cursos d'especialització en Educació Musical". En: *DOGC*, nº 1095, p. 358-360.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT DE CULTURA. (1997). *Cursos de Música a Catalunya. Estiu 1997*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1981). *Orientacions i Programes. Parvulari i Cicle Inicial d'EGB*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1983). *Orientacions i Programes, Cicle Mitjà d'EGB*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1990). *Disseny curricular. Ensenyament Secundari Postobligatori, Batxillerat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1991). "Qüestionaris per oposicions a Mestre. Àrea d'Educació Musical". En: *DOGC*, de 26. 4. 1991, p. 2143.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1993a). *Curriculum. Educació Secundària Obligatoria. Àrea de Música*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1993b). *Curriculum Educació Infantil*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1994). *Curriculum. Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1995). "Crèdits variables tipificats. ESO". En: *DOGC*, nº 2215, p. 12324-12325.
- "Génesis". (1998). En: *La Biblia Cultural*. Madrid: PPC y SM., p. 68-122.
- GERLE, Robert. (1994). "Las Diez reglas básicas para una buena práctica del violín". En: *Música y Educación*, nº 18, p. 148-149.

- GERVAISE, Claude. (1933). *Vierstimmige Tänze aus der Zeit um 1550*. Celle: Moeck.
- GERVAISE, Claude. (1966). *Six Danses françaises de la Renaissance*. Barcelona: MF.
- GIMÉNEZ, Joaquim; ROSICH, Núria. (1999). “Matemàtiques a distància: anàlisi de dues experiències”. En: *Temps d'Educació*, nº 22, p. 99-117.
- GIMÉNEZ, Maria Teresa. (1968). *Canciones y ritmo, volumen 1*. Barcelona: Artison.
- GIMÉNEZ, Maria Teresa. (1972). *Canciones y ritmo, volumen 2*. Barcelona: Artison.
- GIMÉNEZ, Maria Teresa. (1981). *La Música a l'Escola. Audicions per a 1<sup>a</sup> i 2<sup>a</sup> Etapa d'EGB*. Barcelona: Rosa Sensat /Edicions 62.
- GIMENO, J. P. (1998). “L'educació sense projectes?”. En: *Interaula*, nº 28-29, p. 28-32.
- GIMENO, José; PÉREZ, Ángel I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GINESTÀ, Albert. (1997). *Graó Música. Quadern d'Exercicis 2. Primer cycle ESO*. Barcelona: Graó.
- GIRÁLDEZ, Andrea. (1995a). *Música. ESO 2º*. Madrid: Akal.
- GIRÁLDEZ, Andrea. (1995b). *Música. ESO 2º. Libro del profesor*. Madrid: Akal.
- GIRÁLDEZ, Andrea. (1995c). *Música. 3 ESO*. Madrid: Akal, [contiene 1 casete].
- GIRÁLDEZ, Andrea. (1995d). *Música. 3 ESO. Cuaderno de actividades*. Madrid: Akal.
- GIRÁLDEZ, Andrea. (1995e). *Música. 3 ESO. Libro del profesor*. Madrid: Akal.
- GIRBAU, Rosa Maria. (1992). *El llenguatge de la música. Crèdits Secundària Obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- GIRBAU, Rosa Maria; VILAR, Josep Maria (1995a). *Projecte Curricular de l'Àrea de Música. 1r cycle, crèdits 1 i 2. Material per a l'alumne. A Punt de Solfa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- GIRBAU, Rosa Maria; VILAR, Josep Maria (1995b). *Projecte Curricular de l'Àrea de Música. 1r cycle, crèdits 1 i 2. Material per al professorat. A Punt de Solfa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- GISPERT, Enric. (1989). “Diapasó, una polèmica permanent”. En: *Revista Musical Catalana*, nº 54, p. 25-27.
- GODALL, Pere; MALAGARRIGA, Maria Teresa. (1992). “Cantar amb els més petits”. En: *Infància*, nº 68, p. 15-17.

- GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOETZE, Mary. (1996). "Introducing the Recorder to Beginners in the Classroom". En: *The Recorder Education Journal*, vol. 3, p. 1-6.
- GOLEMAN, Daniel. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GÓMEZ, Inés María. (2000). *Matemática emocional*. Madrid: Narcea.
- GONZÁLEZ, Agustín. (1999). "Entrevista con Agustín González Acilu". En: *Música y Educación*, nº 38, p. 7-12.
- GONZÁLEZ, María Elena. (1963). *Didáctica de la música*. Buenos Aires: Kapelusz.
- GONZÁLEZ, R.; LATORRE, A. (1987). "La investigación-acción". En: GAIRÍN, J.; et al. *Temas actuales en educación*. Barcelona: P. P. U., p. 199-227.
- GOODKIN, Doug. (1996). "El canto de los pájaros y la educación musical". En: *Quodlibet*, nº 6, p. 62-67.
- Gran Enciclopèdia Catalana. Volum 11*. (1992). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- GRAU, Francisco; BLANCH, Assumpció. (1991). *Música. BUP I*. Barcelona: Santillana.
- Gray. *Anatomía. Tomo I*. (1985). Madrid: Churchill Livingstone.
- GREEN, David H. [En línea] *FAQs from Beginners*. Ciudad del Cabo: Edición propia, 5 noviembre 1998. <<http://www.capecod.net/aswltld/recfaqs.htm>> [Consulta: 8 de julio de 2000].
- Greensleeves to a Ground. Divisions for treble recorder and Basso Continuo*. (1957). Londres: Schott.
- GUÉNON, René. (1995). *Símbolos fundamentales de la ciencia sagrada*. Barcelona: Paidós.
- GUERRA, Eulàlia. (1981). *Curso de Flauta Dulce soprano*. Barcelona: Hal Leonard.
- GUIRADO, Celia. (1995). *Vademécum del músico*. Murcia: Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- GUISLAIN, G. (1997). "El maestro". En: *Música y Educación*, nº 30, p. 106-107.
- GUIX, EQUIP EDITORIAL. (1982). *Monogràfic de la música a l'escola*. En: *Guix*, nº 61.
- GUSTEMS, Joan. (1982). *Los símbolos de Jesucristo en la Antigüedad Cristiana*. Barcelona: Balmes.
- GUSTEMS, Josep (1981). *Programes de música a l'EGB. Escoles S. Medir i Barrufet*. Barcelona: Escola S. Medir y Escola Barrufet (documento interno).

- GUSTEMS, Josep. (1985). *Programa del “Curs d’Especialistes de Musica per a l’EGB”*. Barcelona: CSMMB (documento interno).
- GUSTEMS, Josep. (1988). *Temas de oposiciones de BUP*. Barcelona: Edición propia.
- GUSTEMS, Josep. (1990a). *Memòria per la oposició de tècnic superior professor especial de flauta dolça del Conservatori Superior Municipal de Música de Barcelona*. Barcelona: Edición propia para el CSMMB.
- GUSTEMS, Josep. (1990b). *Programa de Flauta dolça, pel Curs de postgrau per a la formació d’especialistes en Educació Musical*. Barcelona: Edición propia para la Universitat Ramon Llull, Blanquerna-Formació Permanent.
- GUSTEMS, Josep. (1991). *Proyecto Docente*. Barcelona: Edición propia.
- GUSTEMS, Josep. (1994). “El estudio de la Flauta dulce en la escuela”. En: *Música y Educación*, nº 19, p. 65-71.
- GUSTEMS, Josep. (1996). *Programa de Flauta de bec, pel Curs de Postgrau d’Especialització en Educació Musical*. Barcelona: Edición propia para la Universitat de Barcelona.
- GUSTEMS, Josep. (1997a). *Bufa-la, tu. Exemple de crèdit tipificat per a ESO*. Barcelona: Edición propia.
- GUSTEMS, Josep. (1997b). *Projecte de tesi*. Barcelona: Edición propia.
- GUTIÉRREZ, Ángeles. (1998). *Música 4 ESO*. Madrid: Mc Graw Hill.
- GUTIÉRREZ, Ángeles; VALDÉS, Carmen. (1998). *Música. Segundo ciclo ESO*. Madrid: Mc Graw Hill.
- HÄNDEL, Georg Friedrich. (1959). *Zwölf Stücke für Sopranblockflöte und Klavier*. Wilhelmshaven: Otto Heinrich Noetzel.
- HÄNDEL, Georg Friedrich. (1975). *Water music. Suites Nr 1, 2, 3*. Londres: Barenreiter.
- HARGREAVES, David J.(1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona:Graó.
- HARNONCOURT, Nikolaus. (1985). *Il discorso musicale scritti su Monteverdi, Bach, Mozart*. Milán: Jaca Book.
- HARROP, Beatrice. (1975). *Someone’s singing, Lord*. Londres: A & C Black Ltd.
- HAUSSMANN, Valentin. (1937). *Neue artige und liebliche Tänze*. Celle: Moeck.
- HAUWE, Walter van. (1986). *Tractat Modern de la Flauta de Bec*. Lleida: Virgili i Pagès.
- HAWTHORN, Ph. (1993). *Mi primer libro de flauta*. Madrid: Susaeta.

- HAYMAN, John L. (1978). *Investigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- HAYRABEDIAN, Roland; SAURA, Francis. (1989). “Centro de formación de músicos intervinientes en la escuela”. En: MANCISIDOR, Luchy (ed.) *Educación musical en EGB, VII Cursos de verano en San Sebastián*. San Sebastián: Servicio Editorial del País Vasco, p. 107-117.
- HEMSY DE GAÍNZA, Violeta. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- HEMSY DE GAINZA, Violeta. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- HEMSY DE GAÍNZA, Violeta. (Ed.); ISME. (1990). *Nuevas perspectivas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Guadalupe.
- HERMAN, Robert. (1959). “Observations on the Acoustical Characteristics of the English Flute”. En: *American Journal of Physics*, nº 27, p. 22-29.
- HERNÁNDEZ, Antonio. (1997). “Las visiones del constructivismo: de la formación del profesorado a las demandas de la tarea docente”. En: RODRIGO, María José; ARNAY, José. (comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, p. 337-349.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. (2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- HERRERA, Lluís Marc. (1999). “Cuestión de gustos”. En: *Eufonía*, nº 17, p. 47-51.
- HERRERA, Lluía Marc; MOLAS, Santi. (2000). *Música de hoy para la escuela de hoy*. Barcelona: Graó.
- HEYMEL, Peter. (1972a). *Viaje español. Los instrumentos Orff en conjunto*. Barcelona: Artison.
- HEYMEL, Peter. (1972b). *Viaje a través del mundo. Los instrumentos Orff en conjunto*. Barcelona: Artison.
- HIDALGO, Juan. (1972). *Método y canciones para flauta dulce*. Madrid: Música Moderna.
- HIGAKI, Yasuhiko [En línea] *Renaissance Consort*. Tokio: The Music Education Lauch Site, 1994. <<http://www.talenz.com/Musiceducation/index.mv>> [Consulta: 7 de julio de 2000].
- HOARE, Sophy. (1978). *Yoga*. Barcelona: Instituto Parramón.
- HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. (1988). *L'invent de la tradició*. Vic: Eumo.
- HÖFFER von WINTERFELD, Linde. (1964). *199 Daumenübungen für Sopranblockflute*. Amsterdam: Sikorsky.

- HOLSTEIN, Jean-Paul; LEVEL, Pierre-Yves; LOUVIER, Alain. (1983). *Musiques à Chanter. Vol. 5*. París: Leduc.
- HOLSTEIN, Jean-Paul; LEVEL, Pierre-Yves; LOUVIER, Alain. (1984a). *Musiques à Chanter. Vol. 2*. París: Leduc.
- HOLSTEIN, Jean-Paul; LEVEL, Pierre-Yves; LOUVIER, Alain. (1984b). *Musiques à Chanter. Vol. 3*. París: Leduc.
- HORNBOSTEL, E. M. v.; SACHS, Curt. (1914). "Systematik der Musikinstrumente". En: *Zeitschrift für Ethnologie*, nº 4-5.
- HOTTETERRE, Jacques. (1968a). *L'Art de Préluder sur la Flûte traversière, sur la Flûte à bec, sur le Hauboïs, et autres instruments de dessus*. Londres: Faber Music.
- HOTTETERRE, Jacques. (1968b). *Rudiments of the Flute, Recorder and Oboe*. Nueva York: Dover.
- HUNT, Edgar. (1978). *La Flûte à Bec et sa Musique*. París: Zurfluh.
- ICART, Joaquim. (2000a). *Programa de l'Assignatura Formació Instrumental 1. Curs 2000-2001*. Tarragona: Edición propia para la URV.
- ICART, Joaquim. (2000b). *Programa de l'Assignatura Formació Instrumental 2. Curs 2000-2001*. Tarragona: Edición propia para la URV.
- IES PARETS DEL VALLÈS. (1996). *Vocabulari de la LOGSE*. Parets del Vallès: Ajuntament de Parets del Vallès.
- IMBERNÓN, Francesc. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- INDIANA UNIVERSITY [En línea] *The Recorder Magazine*. Indiana: IndianaUniversity, 1999. <[http://www.music.indiana.edu/music\\_resources](http://www.music.indiana.edu/music_resources)> [Consulta: 2 de junio de 2000].
- INSTITUT JAQUES-DALCROZE. (1977). *Formation professionnelle*. Ginebra: Edición propia.
- INSTITUTO DE PEDAGOGÍA MUSICAL ZOLTAN KODÁLY. (1980). *Instituto de pedagogía musical Zoltan Kodály*. Kecskemét: Sociedad para la promoción y Ediciones turísticas IPV.
- IRCAM (Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique) [En línea] *Le son instrumental*. París: IRCAM, 1998. <<http://www.ircam.fr>> [Consulta: 2 agosto 2000].
- ISALT, Gemma. (1997). *Graó Música. Quadern d'Exercicis 3. Segon cicle ESO*. Barcelona: Graó.

- ISME (International Society for Music Education) [En línea] *About ISME*. Londres: Edición propia, 1998. <<http://www.isme.org>> [Consulta: 5 de julio de 2000].
- IZQUIERDO, Joan. (1994). “Triar la Flauta”. En: *BLOC*, nº 7, p. 12-13.
- IZQUIERDO, Joan. (1996). “La flauta de pico y la música de vanguardia”. En: *Flauta de Pico*, nº 5, p. 13-14.
- IZQUIERDO, Joan. (1997). ” La Flauta Tenor Armónica”. En: *Flauta de Pico*, nº 9, p. 23-24.
- IZQUIERDO, Joan. (1998). “Blockflute & Electronics en el Ijsbreker”. En: *Flauta de Pico*, nº 12, p. 17-19.
- IZQUIERDO, Joan; JIMÉNEZ, Rafael; MONTSERRAT, Rosa Maria. (1996a). *Peix de Sabó 1, Flauta de Bec, Cicle Mitjà*. Barcelona: Barcanova.
- IZQUIERDO, Joan; JIMÉNEZ, Rafael; MONTSERRAT, Rosa Maria. (1996b). *Peix de Sabó 2, Flauta de Bec, Cicle Mitjà*. Barcelona: Barcanova.
- IZQUIERDO, Joan; JIMÉNEZ, Rafael; MONTSERRAT, Rosa Maria. (1997a). *Més a prop. Flauta de Bec. Cicle Superior. 1*. Barcelona: Barcanova.
- IZQUIERDO, Joan; JIMÉNEZ, Rafael; MONTSERRAT, Rosa Maria. (1997b). *Més a prop. Flauta de Bec. Cicle Superior. 2*. Barcelona: Barcanova.
- JARRIÉ, Henri. (1985). *Dictionnaire des instruments anciens*. París: Harmonia Mundi, [Contiene 2 casetes].
- JAY GROUT, Donald. (1983). *Historia de la Música Occidental, vol. 1*. Madrid: Alianza Editorial.
- JENKINS, Jean. (1981). *Pueblos de la Tierra, vol. X*. Barcelona: Salvat.
- JIMÉNEZ, Mateo. (1969). *La voz*. Madrid: Prensa Española.
- JIMÉNEZ, Rafael; MONTSERRAT, Rosa Maria. (1995a). *Peix de Sabó 2, Proposta Didàctica*. Barcelona: Barcanova.
- JIMÉNEZ, Rafael; MONTSERRAT, Rosa Maria. (1995b). *Polzet. Música 1*. Barcelona: Barcanova, [contiene 2 casetes].
- JIMÉNEZ, Rafael; MONTSERRAT, Rosa Maria. (1995c). *Polzet. 1. Proposta didàctica*. Barcelona: Barcanova.
- JIMÉNEZ, Rafael; MONTSERRAT, Rosa Maria. (1995d). *Polzet. Música 2*. Barcelona: Barcanova, [contiene 2 casetes].
- JIMÉNEZ, Rafael; MONTSERRAT, Rosa Maria. (1996a). *Peix de Sabó 2, Música, Cicle Mitjà EP*. Barcelona: Barcanova.

- JIMÉNEZ, Rafael; MONTSERRAT, Rosa Maria. (1996b). *Peix de Sabó 2, Quadern Música. Cicle Mitjà EP*. Barcelona: Barcanova.
- JIMÉNEZ, Rafael; MONTSERRAT, Rosa Maria. (1997a). *Més a prop. Música. Cicle Superior. 1*. Barcelona: Barcanova, [contiene 2 casetes].
- JIMÉNEZ, Rafael; MONTSERRAT, Rosa Maria. (1997b). *Més a prop. Música. Cicle Superior. Quadern 1*. Barcelona: Barcanova.
- JIMÉNEZ, Rafael; MONTSERRAT, Rosa Maria; VILÀ, Lys. (1992a). *Educació Artística. Música 1. Cantarina*. Barcelona: Teide.
- JIMÉNEZ, Rafael; MONTSERRAT, Rosa Maria; VILÀ, Lys. (1992b). *Educació Artística. Música 2. Saltarel·la*. Barcelona: Teide.
- JIMENO, María Manuela. (1999). “Propuesta de sistematización de la enseñanza musical en Estados Unidos”. En: *Música y Educación*, nº 40, p. 90-91.
- JONES, R. O.; LEE, Carolyn R. (1972). *Juan del Encina. Poesía Lírica y Cancionero Musical*. Madrid: Castalia.
- JONES, Timothy. (1999). “El disfrute de la música mediante la obtención de resultados: el sistema pedagógico de la “Associated Board of the Royal Schools of Music”. En: *Quodlibet*, nº 14, p. 128-133.
- KELLER, Gertrud. (1961). *Zieh, Schimmel*. Amsterdam: Heinrichshofen.
- KELLER, Gertrud. (1963). *Hans und Liese. Kinder-Blockflötenschule*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's.
- KEMP, Anthony E. (1993). *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical*. Buenos Aires: ISME/Collegium Musicum.
- KERGOMARD, Jean. (1988). “Acoustique des tuyaux sonores”. En: *Actes des journées pédagogiques d'ac. musicale*. París: Cité de la Musique, p. 38-51.
- KEUNING, Hans P. (1968). *25 Etudes*. Hilversum: Harmonia/Uitgave.
- Klassische Tanzweisen 1*. (1960). Celle: Moeck.
- KRAUS, Egon; et al. (1964). *El estado actual de la educación musical en el mundo*. Buenos Aires: EUDEBA.
- La música a l'escola. Recursos didàctics 1*. (1985). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament/ICE de la UPC.
- La Programación Educativa*. (1983). Barcelona: CEYR.
- LACÁRCEL, Josefa. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.



- LAHME, Joachim E.; LAHME, Albrecht C. (2000). "El estudio de los instrumentos de viento en edades tempranas". En: *Eufonía*, nº 19, p. 59-65.
- LANDER, Nicholas S. [En línea] *Thumbrest or No Thumbrest*. Canberra: Recorder Home Page, 1998a. <<http://members.iinet.net.au/~nickl/torture.html>> [Consulta: 2 febrero 1999].
- LANDER, Nicholas S. [En línea] *Vibrato and Tremolo on the Recorder*. Canberra: Recorder Home Page, 1998b. <<http://members.iinet.net.au/~nickl/torture.html>> [Consulta: 2 febrero 1999].
- LANDER, Nicholas S. (1998c). "Música de otra esfera: la flauta dulce en el ciberespacio". En: *Flauta de Pico*, nº 11, p. 21-27.
- LANDER, Nicholas S. [En línea] *Instrument of Torture or Instrument of Music?* Canberra: Recorder Home page, 1998d. <<http://members.iinet.net.au/~nickl/torture.html>> [Consulta: 2 febrero 1999].
- LANG, Paul Henry. (1963). *La Música en la civilización occidental*. Buenos Aires: Eudeba.
- LASOCKI, David. (1995a). "Instruction books and methods for the recorder around 1500 to the present day". En: THOMSON, John M. *The Cambridge Companion to the Recorder*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 119-135.
- LASOCKI, David. (1995b). "Professional recorder players 1: pre-twentieth century". En: THOMSON, John M. *The Cambridge Companion to the Recorder*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 167-174.
- LASOCKI, David. (1999a). "Estudios sobre la flauta dulce publicados en 1995 (1ª parte)". En: *Flauta de Pico*, nº 13, p. 17-21.
- LASOCKI, David. (1999b). "Estudios sobre la flauta dulce publicados en 1995 (2ª parte)". En: *Flauta de Pico*, nº 14, p. 17-22.
- LATORRE, Ángel; FORTES, María Carmen. (1999). "Psicología del estudiante de grado medio e implicaciones educativas". En: *Música y Educación*, nº 39, p. 15-34.
- LATORRE, Antonio; DEL RINCÓN, Delio; ARNAL, Justo. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- LAU, Heinz. (1955). *Zwölf Tanzsätze für vier instrumente*. Zurich: Pelikan.
- LAURIN, Dan [En línea] *The relation between the vocal tract and recorder sound quality*. Nueva York: Edición propia, 1999. <<http://user.tninet.se/~lne754i/>> [Consulta: 3 marzo 2000].
- LAVIGNAC, Albert. (1950). *La Educación Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- LE CORRE, Pascal. (1999). "La elección del profesor". En: *Música y Educación*, nº 38, p. 153-154.

- LE CORRE, Pascal. (2000). “¿Cómo practicar un instrumento... sin instrumento?”. En: *Música y Educación*, nº 41, p. 48.
- LEE COLLINS [En línea] *Considerations when Buying a Recorder*. Nueva York: Edición propia, 1998. <<http://www.leecollins.com/consider.htm>> [Consulta 2 de mayo de 2000].
- LEENHOUTS, Paul. (1988). *Big Baboon*. Celle: Moeck.
- LEENHOUTS, Paul. (2000). “La majestad de la música instrumental inglesa 1540-1620”. En: *Flauta de Pico*, nº 15, p. 23-28.
- Leichte Spielmusik des Rokoko*. (1965). Mainz: Schott.
- “L’ensenyament de la música avui”. (1991). En: *Perspectiva Escolar*, nº 155, p. 15-18.
- “L’ensenyament musical en el nou context educatiu”. (1990). En: *Revista Musical Catalana*, nº 72, p. 28-37.
- LERMA, León Pedro. (1988). “Consejos pianísticos a los jóvenes pedagogos”. En: *Música y Educación*, vol. 1, nº 2, p. 301-314.
- “Libro del Génesis”. (1998). En: *La Biblia Cultural*. Madrid: PPC y SM., p. 68-122.
- “Libro de los Salmos”. (1998). En: *La Biblia Cultural*. Madrid: PPC y SM., p. 938-1010.
- LINDE, Hans-Martin. (1958). *Neuzeitliche Übungstücke für die Altblockflöte*. Mainz: Scott’s Söhne.
- LINDE, Hans-Martin. (1973). *Musicalité et technique. Études journalières pour la flûte à bec soprano*. Bruselas: Schott Freres.
- LINDE, Hans-Martin. (1977). *Pequeña guía para la ornamentación de la música de los siglos XVI-XVIII*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- LIPS, Helmut. (1977). *Iniciació a la tècnica vocal*. Lleida: Orfeó Lleidatà.
- LOCATELLI, Ana María. (1980). *La Música Tribal, Oriental y de las Antiguas Culturas Mediterráneas*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- LÓPEZ, Montserrat. (1995). “Técnica Alexander”. En: *Quodlibet*, nº 2, p. 126-130.
- LÓPEZ CALO, José. (1983). *Historia de la Música Española. Vol. 3. Siglo XVII*. Madrid: Alianza Editorial.
- LÓPEZ CANO, Rubén. (2000). *Música y retórica en el barroco*. México: UNAM.
- LÓPEZ DE ARENOSA, Encarnación. (1988). “Consideraciones en torno a la enseñanza del solfeo”. En: *Música y Educación*, vol. 1, nº 1, p. 91-103.

- LÓPEZ GARCÍA, Carmen; RUBIO USANO, Carmen. (1992). *Propuestas de Secuencia Educación Artística. Primaria. Propuesta A*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/ Editorial Escuela Española.
- LORENZO, Ana Isabel. (1997). *Al Son de la Isa. Los Volcanes. Unidades Didácticas. Primaria*. Canarias: Gobierno de Canarias, Consejería de Educación.
- LORENZO, Ana Isabel. (1999). *Proyecto Docente*. La Laguna: Edición propia.
- LYSEBETH, André van. (1985). *Pranayama: a la serenidad por el yoga*. Barcelona: Urano.
- LLEIXÀ, Teresa. (1998). *El currículum de Educación Física en la Enseñanza Primaria. Estudio comparativo del currículum de diferentes países de la Unión Europea. Tesis Doctoral*. Barcelona: Edición propia.
- LLINARES, Francesc. (1997). *Graó Música. Quadern d'Exercicis 4. Segon cicle ESO*. Barcelona: Graó.
- LLORENS, José María. (1971). *Apuntes de Musicología. Curso escolar 1971-72*. Barcelona: Edición propia.
- MAERSCH, Klaus; et al. (1994). *Atlas de los instrumentos musicales*. Madrid: Alianza.
- MAIDEU, Joaquim. (1988). *Assaig. Cançons i exercicis*. Vic: Eumo.
- MAIDEU, Joaquim. (1995). *Instruments musicals*. Vic: Eumo.
- MALAGARRIGA, Ma.Teresa; BUSQUÉ, Montserrat. (1987). *La música al parvulari i al jardí d'infància. I. Continguts*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- MALAGARRIGA, Teresa; VALLS, Assumpta; VILAR, Mercè. (1994). "Música a l'escola? Ara, potser sí". En: *Butlletí dels Mestres*, nº 236, p. 13-15.
- MALBRAN, Silvia; FURNO, Silvia; ESPINOSA, Susana. (1990). "Por la música en la escuela como experiencia de vida". En: *Música y Educación*, vol. 3, nº 2, p. 371-379.
- MALM, William P. (1985). *Culturas musicales del Pacífico, Cercano Oriente y Asia*. Madrid: Alianza Editorial.
- MANEVEAU, Guy. (1993). *Música y Educación*. Madrid: Rialp.
- MANNING, Dwight. (2000). "El vibrato de viento-madera desde el siglo XVIII hasta hoy". En: *Quodlibet*, nº 18, p. 37-42.
- MARGARIT, Josep. (1998). "La Globalidad como contenido básico de la educación musical". En: *Música y Educación*, nº 35, p. 71-83.
- MARÍAS, Álvaro. (1986). "La Música Barroca en Francia". En: *Musica Antiqua*, nº 2, p. 6-16.

- MARQUINA, Carlos. (1997). “La improvisación musical en la ESO”. En: *Eufonía*, nº 8, p. 71-77.
- MARTENOT, Maurice. *Méthode Martenot. Cahier 1 A*. París: Magnard, [s.a.].
- MARTENOT, Maurice. (1979a). *Méthode Martenot. La course aux notes*. París: Magnard.
- MARTENOT, Maurice. (1979b). *Método Martenot. Solfeo. Guía Didáctica del Maestro*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- MARTENOT, Maurice. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- MARTÍ, Eduardo. (1991). *Psicología evolutiva. Teorías y ámbitos de investigación*. Barcelona: Anthropos.
- MARTÍ, Eduardo. (1995). “Metacognición, desarrollo y aprendizaje. Dossier documental”. En: *Infancia y aprendizaje*, nº 72, p. 115-126.
- MARTÍ, Eduardo. (1995). “Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto”. En: *Infancia y aprendizaje*, nº 72, p. 9-32.
- MARTÍ, Samuel. (1955). *Instrumentos Musicales Precortesianos*. México: Instituto Nacional de Antropología.
- MARTIN, John. (1996). “Los flauti d’echo en el 4º concierto de Brandemburgo de J.S.Bach”. En: *Flauta de Pico*, nº 4, p. 13-17.
- MARTÍN HERRERO, José Antonio. (1997). *Manual de antropología de la música*. Salamanca: Amarú.
- MARTÍN, Conchita; MARTÍN, JAVIER C. (1992). *Vive la Música, 1. Primer ciclo de Educación Primaria*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍN, Conchita; MARTÍN, JAVIER C. (1993). *Vive la Música, 2. Primer ciclo de Educación Primaria*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍN, Conchita; MARTÍN, JAVIER C. (1995). *Vive la Música, 3. Segundo ciclo de Educación Primaria*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ, Inés. (1996). “Reposición del hilo en las conexiones de las flautas”. En: *Flauta de Pico*, nº 4, p. 19-20.
- MARTÍNEZ GARCÍA, Silvia. (1998). “Las “otras” músicas en la enseñanza”. En: *Eufonía*, nº 12, p. 15-23.
- MARTÍNEZ LLUNA, Carmen. (1985). *Tratado de técnica vocal*. Valencia: Piles.

- MARTÍNEZ ORTEGA, María del Valle. (1995). “Entrevista con Peter Holtslag”. En: *Flauta de Pico*, nº 3, p. 3-5.
- MARTÍNEZ ORTEGA, María del Valle. (1997). “Entrevista con Amsterdam Loeki Stardust Quartet”. En: *Flauta de Pico*, nº 8, p. 3-8.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista. (ed.). (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- MARYLAND FRONTDESK, INC. [En línea] *Let's Play The Recorder*. Maryland: Edición propia, 1999. <<http://www.frontdsk.com/lptr/curriculum.html>> [Consulta 4 de mayo de 2000].
- MASSARA, Celia; MENÉNDEZ, Mercedes. (1996). *Disfrutar haciendo música. Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid: Narcea y Ministerio de Educación y Ciencia.
- MAURI, Teresa. (1996). “La formación de los profesionales asesores: actualización y autoformación”. En: MONEREO, Carlos. (comp.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, p. 479-499.
- MAURI, Teresa; GÓMEZ, Isabel. (1997). “Análisis de la práctica educativa: constructivismo y formación del profesorado”. En RODRIGO, María José; ARNAY, José. (comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, p. 351-374.
- MAYER, Howard. (1995). “The recorder in the Middle Ages and the Renaissance”. En THOMSON, John M. *The Cambridge Companion to the Recorder*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-25.
- MEMBIELA, Pedro. (1995). “Ciencia-Tecnología-Sociedad”. En: *Alambique*, nº 3, p. 7-11.
- MENOCAL, Antonio. (1997). “Los luthiers en el aula”. En: *Eufonía*, nº 9, p. 111-117.
- MERSENNE, Marin. (1986). *Harmonie Universelle. Vol 3*. París: Facsimile.
- MESTRES, Josep; ARAMÓN, Núria. (1983). *Vocabulari Català de Música*. Barcelona: Millà.
- MICHELS, Ulrich. (1982). *Atlas de Música, I*. Madrid: Alianza Editorial.
- MIGUEL, Mario de. (1988). “Paradigmas de la investigación educativa española”. En: DENDALUCE, I. *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea, p. 60-77.
- MILLOT, Nicole. (1970). *La Flûte à bec. Die Blockflöte*. París: Leduc.
- MINGUELLA, Marta. (1971). *Iniciación instrumental. 6 piezas fáciles para flauta, guitarra, triángulo y claves*. Barcelona: Artison.

- MINGUET y IROL, Pablo. (1754). *Reglas y advertencias generales que enseñan el modo de tañer todos los instrumentos mejores, y mas usuales, como son la Guitarra, Tiple, Vandola, Cythara, Clavicordio, Organo, Harpa, Psalterio, Bandurria, Violin, Flauta Travesera, Flauta Dulce y la Flautilla*. Madrid: Imprenta de Joachin Ibarra.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1972). *La normalización del diapasón*. Madrid: Dirección General de Bellas Artes.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1983a). *Ley de Reforma Universitaria (LRU)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1983b). “Programas, Ciclo Superior de EGB: Educación Artística: Música”. En: CEYR. *Programas renovados, EGB, ciclo superior*, p. 216-236.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1988). “Líneas básicas para la Reforma de las Enseñanzas Musicales. Abril 1986”. En: *Música y Educación*, vol.1, nº 1, p. 107-133.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989a). “Programas, LOGSE. Educación Primaria. Educación Artística: Música”. En: *Música y Educación*, vol. II, nº 1, p. 42-50.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989b). “Programas, LOGSE. Educación Secundaria Obligatoria. Música”. En: *Música y Educación*, vol. II, nº 1, p. 87-97.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1990). “Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo”. En: *Música y Educación*, vol. 3, nº 2, p. 393-424.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1991a). Decreto de Enseñanzas mínimas. Primaria y ESO. En: *BOE*, nº 152, suplemento, (26-6-1991), p. 9-73.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1991b). “Título de Maestro-Especialidad de Educación Musical”. En: *BOE*, nº 244 (11-10-1991), p. 33013.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1992). “Currículo de las enseñanzas de Música en grado elemental y medio. Aspectos básicos. (Real decreto 756/1992 de 26-6-92, BOE 27-8-92)”. En: *Música y Educación*, nº 11, p. 31-86.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1993a). “Nuevos temarios de oposiciones al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, especialidad de Música, a partir del curso 1993-94 (Orden Ministerial de 9.9.1993, BOE 21.9.93)”. En: *Música y Educación*, nº 15, p. 105-109.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1993b). “Nuevo temario de oposiciones al cuerpo de maestros, especialidad de música, a partir del curso 1993-94 (Orden Ministerial de 9.9.1993, BOE 21.9.93)”. En: *Música y Educación*, nº 15, p. 109-113.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1996). “Orden de 11 de enero de 1996 por la que se homologan cursos de especialización para el profesorado de Educación Infantil, de

- Educación Primaria, de Educación Especial...”. En: *BOE*, nº 20, (23 de enero 1996), p. 1949-1957.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2000). “Anexos al Currículo de Grado Superior de las enseñanzas de música“. En: *Música y Educación*, nº 41, p. 125-178.
- MIR MATSYENDRA. (1978). *Manual práctico de Yoga*. Barcelona: De Vecchi.
- MIRALPEIX, Antoni. (1998a). *Repertori Instrumental per a grups de cambra i grups instrumentals, 1*. Berga: Amalgama.
- MIRALPEIX, Antoni. (1998b). *Repertori Instrumental per a grups de cambra i grups instrumentals, 2*. Berga: Amalgama.
- MIRÓ, Carlos. (1992). “La didáctica de la música en la formación de profesorado en Hungría a través de la concepción pedagógica de Zoltán Kodály en los años 90”. En: MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Ed.). *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo ediciones.
- MIRÓ, M. dels Àngels. (1990). *Mètode pràctic de cant*. Barcelona: M. F.
- Mittelalterische Spielmannsmusik*. (1960). Kassel: Bärenreiter.
- MODERNE, Jacques. *Musique de joye a Lyon*. Hamburgo: Nagel, [s.a.].
- MOECK. (1999). *Flauto Penta*. Celle: Moeck.
- MOLA, Jaime Manuel. (1981). *Ya estudio música. Preescolar, segunda etapa. Guía didáctica*. Barcelona: Casals.
- MOLA, Jaime Manuel. (1985). *Música. Ciclo medio EGB, 5º curso*. Barcelona: Casals.
- MOLA, Jaime Manuel. (1989). *Cultura Musical. 1º BUP*. Barcelona: Casals.
- MOLINA, Emilio. (1988). “Improvisación y Educación Musical Profesional”. En: *Música y Educación*, vol. 1, p. 33-55.
- MOLINERA, María del Carmen; DÍAZ, Gumersindo. (1999). “Los instrumentos musicales en la pintura contemporánea”. En: *Eufonía*, nº 16, p. 55-63.
- MOLLENHAUER. (1998). *Catálogo de flautas dulces*. Fulda: Mollenhauer.
- MÖNKEMEYER, Helmut. (1966). *Método para tocar la flauta dulce soprano*. Celle: Moeck.
- MÖNKEMEYER, Helmut. (1967a). *Handleitung für das Spiel der Alt-Blockflöte, teil II, Hohe Schule-Advanced school of recorder playing-l’Art de la Flûte Douce*. Celle: Moeck.
- MÖNKEMEYER, Helmut. (1967b). *Das Spiel auf der Sopran-Blockflöte, teil II, Hohe Schule-Advanced school of recorder playing*. Celle: Moeck.

- MÖNKEMEYER, Helmut. (1971). *Método para tocar la flauta dulce contralto. Parte 1ª. Instrucción básica*. Celle: Moeck.
- MORENO, Miguel Ángel. (1979). *Música y expresión dinámica en EGB*. Madrid: Narcea.
- MORENO, Miguel Ángel. (1983). *Experiencias e ideas sobre la Música en la escuela*. Madrid: Narcea.
- MORENO, Miguel Ángel. (1986). *Educación musical y expresión dinámica*. Madrid: SM.
- MORENO, Leonor Victoria. (1988). *Docencia de la Música. Su didáctica en la E. U. del Profesorado de EGB y su aplicación en Preescolar y EGB*. Cádiz: Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- MOREU, Àngel. (1997). *Apunts de l'assignatura optativa "Història de la Pedagogia Catalana"*. Barcelona: Edición propia.
- MORGAN, Fred. (1986). "Una Flauta dulce para la música de J. van Eyck". En: *Musica Antiqua*, nº 1, p. 44-46.
- MORIN, Edgar. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- MOZART, Leopold. (1937). *Zwölf Spielstücke*. Celle: Moeck.
- MOZART, Leopold. (1950). *Acht Tänze aus Leopold Mozarts Notenbuch für Wolfgang*. Celle: Moeck.
- MÜLLER, Àngel. (1995). "Educación Musical y Flauta de Pico". En: *Flauta de Pico*, nº 2, p. 11-12.
- MUÑOZ, Juan Rafael. (1997). "La enseñanza de los contenidos procedimentales". En: *Eufonía*, nº 7, p. 41-53.
- MUSEU DE LA MÚSICA. (1986). *Fitxes dels instruments B-7: Aeròfons de Bisell: Família de les Flautes*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- MUSEU DE LA MÚSICA. (1998). *Audicions en viu 98/99*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Música. Bloques temáticos*. Madrid: ISME España, [s.a.].
- Musik der Gotik*. (1964). Celle: Moeck.
- Musizierbüchlein. Heft II*. (1950). Mainz: Schott.
- MUSSEN, Paul Henry; CONGER, John Janeway; KAGAN, Jerome. (1971). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.
- NETTL, Bruno. (1985). *Música Folklórica y tradicional de los Continentes Occidentales*. Madrid: Alianza Editorial.



- NEWMAN, L. (1994). "Afinar el cuerpo. Técnica Alexander: instrumentos de viento-madera". En: *Música y Educación*, nº 35, p. 192-193.
- NIETO, Albert. (2000). "Estrategias para el buen funcionamiento de un Departamento". En: *Música y Educación*, nº 17, p. 81-87.
- NISBET, John; SHUCKSMITH, Janet. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- "Noticias". (2000). En : *Música y Educación*, nº 41, p. 109.
- NOVILLO, María. (1999). "Yehudi Menuhin: maestro y creador de escuela". En: *Música y Educación*, nº 38, p. 15-32.
- NÚÑEZ, Faustino. (1993). *Música 4. Primaria*. Madrid: Ediciones SM.
- OBACH, Damià. (1995). "El Proyecto Satis". En: *Alambique*, nº 3, p. 39-44.
- ODENA, Pepa; FIGUERAS, Pilar. (1988). *L'educació musical a la Llar d'Infants*. Barcelona: Onda.
- OGBORN, Jon; et al. (1996). *Formas de explicar*. Madrid: Santillana.
- O'KELLY, Eve. (1995a). "The recorder in education". En: THOMSON, John M. *The Cambridge Companion to the Recorder*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 184-195.
- O'KELLY, Eve. (1995b). "The recorder revival 2: The twentieth century and its repertoire". En: THOMSON, John M. *The Cambridge Companion to the Recorder*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 152-166.
- OLDFATHER, P.; BONDS, S.; BRAY, T. (1994). "Stalking the 'Fuzzy Sunshinem Seeds': Constructivist Processes for Teaching about Constructivism in Teacher Education". En: *Teacher Education Quarterly*, vol. 21, nº 3, p. 5-15.
- OLIVARES, José; MÉNDEZ, Francisco Xavier; MACIÁ, Diego. (1997). *Tratamientos conductuales en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- OLIVERAS, Imma; TAIXÉS, Isabel; TELL, Remei. (1997a). *Música. Primer cycle d'Educació Secundària Obligatòria*. Vic: Eumo, [contiene 1 casete].
- OLIVERAS, Imma; TAIXÉS, Isabel; TELL, Remei. (1997b). *Música. Segon cycle d'Educació Secundària Obligatòria*. Vic: Eumo, [contiene 1 casete].
- OLIVERAS, Imma; TAIXÉS, Isabel; TELL, Remei. (1998). "Aprenguem a reconèixer els períodes musicals. Audició comparada i pràctica amb instrumental Orff". En: *Actes de les segones Jornades de Música*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, p. 133-145.

- OLIVERAS, Imma; TAIXÉS, Isabel; TELL, Remei. (1999a). *El conjunt instrumental Orff*. Vic: Eumo.
- OLIVERAS, Imma; TAIXÉS, Isabel; TELL, Remei. (1999b). *El conjunt instrumental Orff. Guia didàctica*. Vic: Eumo.
- OLIVERAS, Imma; et al. (1999c). *La flauta de bec*. Vic: Eumo, [contiene 1 CD].
- OLIVERAS, Imma; et al. (1999d). *La flauta de bec. Guia didàctica*. Vic: Eumo.
- ONU NACIONS UNIDES. (1999). *Convenció sobre els drets de l'infant. Resum no-oficial*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- OPEN COLLEGE OF THE ARTS [En línea] *Composing Music 1*. Londres, 1998. <<http://www.icdl.open.ac.uk/icdl/export/europe/unitedki/opencart/cour/compmus1.htm>> [Consulta: 5 de mayo de 2000].
- ORFF, Carl. (1961). *Orff-Schulwerk (Obra didáctica de Carl Orff) Tomo I Pentafonía, IV ciclo (superior)*. Buenos Aires: Barry.
- ORFF, Carl. (1965). *Orff-Schulwerk (Obra didáctica de Carl Orff) Tomo I Pentafonía, III ciclo (avanzado)*. Buenos Aires: Barry.
- ORFF, Carl; KEETMAN, Gunild. (1950). *Orff-Schulwerk (Música para niños). I*. Madrid: Unión Musical Española.
- ORFF, Carl; KEETMAN, Gunild. (1961). *Orff-Schulwerk. Música para crianças. I Pentatónico*. Mainz: Schott's Söhne.
- ORIO DE ALARCÓN, Nicolás. (1993). *La Flauta en la educación Primaria. Cuaderno iniciación I*. Madrid: Alpuerto.
- ORIO DE ALARCÓN, Nicolás. (1999). "La formación del profesorado de música en la enseñanza general". En: *Música y Educación*, nº 37, p. 49-68.
- ORIO DE ALARCÓN, Nicolás; ARIAS, Antonio; PILDAÍN, Joaquín. (1987a). *Flauta Dulce 1. Canciones españolas. EGB 1ª etapa, 4º grado*. Madrid: Alpuerto.
- ORIO DE ALARCÓN, Nicolás; ARIAS, Antonio; PILDAÍN, Joaquín. (1987b). *Flauta Dulce 2. Canciones españolas. EGB 1ª etapa, 5º grado*. Madrid: Alpuerto.
- PAHLEN, Kurt. (1961). *La Música en la Educación Moderna*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- PAHLEN, Kurt. (1985). *El maravilloso mundo de la música*. Madrid: Alianza Editorial.
- PALACIOS, Fernando. (1997). "Las Puertas de la Música". En: *Quodlibet*, nº 8, p. 59-72.

- PALACIOS DE SANS, Mariantonia. “La Didáctica aplicada a la enseñanza del instrumento” [En línea]. *Léeme, Lista electrónica*. nº 2 (1998). [Consulta 3 de mayo de 2000].
- PANIKKAR, Raimon. (1998). *Invitació a la saviesa*. Barcelona: Proa.
- PAOLIS, Luca. (1997). “Introducción a la *Opera Intitulata Fontegara*. Venezia, 1535”. En: *Flauta de Pico*, nº 9, p. 17-20.
- PARCERISA, Artur. (1999). “¿Qué es el currículum oculto?”. En: *Eufonía*, nº 17, p. 6-13.
- PEÑALVER, Guillermo. (1995). “El agujero 8: por un uso sistemático”. En: *Flauta de Pico*, nº 1, p. 18 -20.
- PEÑALVER, Guillermo. (1996a). “Entrevista con Mariano Martín”. En: *Flauta de Pico*, nº 4, p. 3-11.
- PEÑALVER, Guillermo. (1996b). “La flauta de pico y el mercado de trabajo”. En: *Flauta de Pico*, nº 5, p. 3-4.
- PEÑALVER, Guillermo. (1999a). “Entrevista con Álvaro Marías”. En: *Flauta de Pico*, nº 13, p. 3-16.
- PEÑALVER, Guillermo. (1999b). “Entrevista con Álvaro Marías (II)”. En: *Flauta de Pico*, nº 14, p. 3-16.
- PÉREZ, Ángel I. (1992). “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas”. En: GIMENO, José; PÉREZ, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, p. 398-429.
- PÉREZ PRIETO, Mariano. (1995). “Presencia de la flauta de pico y de la travesera en tres capillas musicales salmantinas: catedralicia, universitaria y de San Martín, durante el periodo 1700-1750”. En: *Flauta de Pico*, nº 2, p. 3-6.
- PÉREZ, Marisa. (1995). “La iniciación en el piano”. En: *Quodlibet*, nº 3, p. 3-18.
- PÉREZ, Marisa. (1996). “El principiante adulto”. En: *Quodlibet*, nº 4, p. 104-117.
- PIAGET, Jean. (1977). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- PICQ, Louis; VAYER, Pierre. (1977). *Educación Psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico-Médica.
- PIERCE, John R. (1985). *Los sonidos de la música*. Barcelona: Prensa Científica, [contiene 1 disco].
- PLATZKER, Arnold; KEENS, Thomas. (1985). *Pulmonary Function Testing in Pediatric Patients*. Londres: Grune & Stratton.

- PLIEGO DE ANDRÉS, Víctor. (2000). “El fenómeno musical”. En: BETÉS DE TORO, M. (comp.). *Fundamentos de Musicoterapia*. Madrid: Morata, p. 229-244.
- PORTE, Dominique. (1982). *Pour mieux comprendre la méthode Jaques-Dalcroze*. Ginebra: Edición del Instituto Jaques-Dalcroze.
- PORTELA, Ana L.; PORTELA, Cecilia L. (1993). *O Caixón da Música. Segundo Curso de Primaria*. Santiago de Compostela: Lea, [contiene 1 casete].
- PORTELA, Ana L.; PORTELA, Cecilia L. (1994). *Achegámonos á orquestra. Cuarto Curso de Primaria*. Santiago de Compostela: Lea.
- POSTON, Elizabeth. (1977). *The Penguin Book of Christmas Carols*. Middlesex: Penguin Books.
- POURTOIS, J. P.; DESMET, H.; NIMAL, P. (1998). “L’educació familiar davant el repte de la nova civilització postmoderna”. En: *Temps d’Educació*, nº 20, p. 13-26.
- POZO, Juan Ignacio. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- PRAETORIUS, Michael. (1962). *Syntagma Musicum, volume two, De Organographia*. Nueva York: Bärenreiter.
- PRAETORIUS, Michael. (1971). *Terpsichore, 1612*. Wilhemshaven: Heinrichshofen’s.
- Preludes and voluntaries*. (1950). Londres: Schott.
- PRICE, Harry. (1998). “Compendio de los patrones secuenciales de investigación sobre instrucción musical”. En: *Eufonía*, nº 10. p. 35-42.
- “Primer libro de Samuel”. (1998). En: *La Biblia Cultural*. Madrid: PPC y SM., p. 343-378.
- “Primer libro de los Macabeos”. (1998). En: *La Biblia Cultural*. Madrid: PPC y SM., p. 615-644.
- “Primer libro de los Reyes”. (1998). En: *La Biblia Cultural*. Madrid: PPC y SM., p. 412-444.
- Programas renovados. EGB, ciclo superior*. (1983). Barcelona: CEYR.
- PROPOSTA, ESPAI DE PEDAGOGIA-90. (1990). *Educació i Noves Tecnologies*. Barcelona: Cruïlla.
- PRZESMYCKI, Halina. (2000). *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Graó.
- PUCHAU, Maria Victoria. (1999). “El aprendizaje cooperativo en el aula de música como medida de atención a la diversidad”. En: *Eufonía*, nº 17, p. 115-117.
- PUJOL, Maria Antonia. (1995). *L’Avaluació de l’Àrea de Música*. Vic: Eumo.

- PURCELL, Henry. (1951). *Purcell album for recorders and piano*. Londres: Schott.
- QUANTZ, Johann Joachim. (1967). *On playing the Flute*. Londres: Faber.
- QUANTZ, Johann Joachim. (1985). *Caprices and Fantasias*. Londres: Schott.
- QUEROL, Miguel. (1975). *Transcripción e interpretación de la Polifonía Española de los siglos XV y XVI*. Madrid: Publicaciones del MEC.
- QUINTANA, Jordi. *Iniciació a la Flauta Dolça*. Barcelona: Edición propia, [s.a.].
- QUINTANA, Jordi. (1997). “¿Qué tecnología educativa para el siglo XXI?”. En ALONSO, Cristina. (coord.) *La Tecnología Educativa a finales del siglo XX: concepciones, conexiones y límites con otras disciplinas*. Vic: Eumo, p.127-134.
- QUINTANA, Jordi; RUBIO, Anna. (2000). “Contenidos de multimedia y de hipermedia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria”. En: *Comunicación y Pedagogía*, nº 165, p. 31-34.
- RAJOY, Mariano. (1990). “Currículo de Grado Superior de las enseñanzas de Música”. En: *Música y Educación*, nº 40, p. 133-150.
- RAMOS, Pilar. (1995). “Rodatge de la flauta”. En: *BLOC*, nº 8, p. 5-6.
- RAYNOR, Henry. (1986). *Una historia social de la música. Desde la Edad Media hasta Beethoven*. Madrid: Siglo XXI.
- REDMAN, Bob [En línea] *The Recorder Page of Bob Redman*. Chicago: The Music Education Launch Site, 1998. <<http://www.talentz.com/Musiceducation/index.mv>> [Consulta 5 de mayo de 2000].
- RIBÓ, Enric. (1995). *Consideracions sobre la direcció coral*. Barcelona: FCEC.
- RICHARDSON, Paul. (1995a). “El arte del mantenimiento de una flauta de pico”. En: *Flauta de Pico*, nº 1, p. 6-7.
- RICHARDSON, Paul. (1995b). “Afinación de una flauta de pico”. En: *Flauta de Pico*, nº 3, p. 7-10.
- RICHARDSON, Paul. (1997). “Entrevista con Alec Loretto”. En: *Flauta de Pico*, nº 7, p. 3-8.
- RIERA, Santi. (1994a). *Música. Educació Primària. Cicle Inicial, 1*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- RIERA, Santi. (1994b). *Música. Educació Primària. Cicle Inicial, 2*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- RIERA, Santi. (1994c). *Música. Educació Primària. Cicle Mitjà, 3*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- RIERA, Santi. (1995). *Música. Educació Primària. Cicle Superior, 5*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- RIERA, Santi. (1996). *Música. Educació Primària. Cicle Superior, 6*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- RIERA, Santi; VALLS, Assumpta. (1994). *Música. Educació Primària. Cicle Mitjà, 4*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- RIERA, Ticià. (1995). *Pedagogia de la Història de la Música*. Argentona: L'Aixernador.
- RINCÓN, José del. (2000). "Reflexiones sobre el papel de la Flauta Dulce en la enseñanza obligatoria". En: *Flauta de Pico*, nº 16 II, p. 29-32.
- ROBERT, Cécile. (1998). *XXème Siècle et Flûte à Bec. Sa redécouverte en France*. Bourg-la-Reine: Zurfluh.
- ROBERTSON, Alec; STEVENS, Denis. (1979). *Historia General de la Música, vol. 2. Desde el Renacimiento hasta el Barroco*. Madrid: Istmo.
- ROBERTSON, Alec; STEVENS, Denis. (1980). *Historia General de la Música, vol. 1. Antiguas formas de polifonía*. Madrid: Istmo.
- ROCHE, Elisa María. (1980). "Divertimento, una experiencia concreta". En: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 72, p. 36 -39.
- ROCHE, Jerome. (1974). *The Penguin Book of Italian Madrigals*. Norwich: Penguin Books.
- RODA, Josep A.; FARRÉ, Immaculada. (1996). *Clau 1. Música 1<sup>er</sup> cicle ESO, 1<sup>er</sup> curs*. Barcelona: Claret.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, José Antonio. (1994). *Proyecto Docente*. Granada: Edición propia.
- RODRÍGUEZ LOZANO, José A. (1999). "La música a finales del s. XVI según Covarrubias". En: *Música y Educación*, nº 40, p. 13-20.
- ROGNONE, Francesco. (1985). *Selva de Varii Passaggi*. La Seu d'Urgell: Curs de Música Antiga a Catalunya.
- ROLAND. (1990). *E-16. Sintetizador inteligente. MIDI*. Barcelona: Edición propia.
- ROMÁN, M.; DÍEZ, E. (1990). *Currículum y aprendizaje*. Pamplona: Itaka.
- ROMANÍ, Albert. (1995). "La interpretación de Haydn al piano". En: *Quodlibet*, nº 1, p. 68-75.
- ROMANÍ, Albert. (1999). "La interpretació amb instruments antics". En: *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències*, nº 110, p. 50-52.

- ROMANO, David. (1973). *Elementos y técnica del trabajo científico*. Barcelona: Teide.
- ROSSING, Thomas D. (1990). *The Science of Sound. Chap. 12: Woodwind instruments*. Reading: Addison-Wesley Publ.
- ROWLAND-JONES, Anthony. (1995). “Flautas de Pico Renacentistas: Evidencia Pictórica”. En: *Flauta de Pico*, nº 1, p. 11-17.
- ROWLAND-JONES, Anthony. (1996). “La flauta de pico en el arte catalán, 1ª parte. Alrededor de 1400”. En: *Flauta de Pico*, nº 6, p. 15-20.
- ROWLAND-JONES, Anthony. (1997). “La flauta de pico en el arte catalán, 2ª parte. Alrededor de 1400”. En: *Flauta de Pico*, nº 7, p. 9-15.
- ROWLAND-JONES, Anthony. (1998). “Los tapices de Zaragoza y las prácticas de ejecución con flauta dulce”. En: *Flauta de Pico*, nº 12, p. 11-16.
- RUBIO, Samuel. (1983). *Historia de la Música Española. Vol. 2. Desde el “ars nova” hasta el 1600*. Madrid: Alianza Editorial.
- RUIZ, Ana. (1998). “Todos los métodos para aprender a tocar”. En: *Muy Especial, Muy Interesante*, nº 36, p. 40-45.
- SACHS, Kurt. (1947). *Historia Universal de los Instrumentos Musicales*. Buenos Aires: Centurión.
- SACHS, Kurt. (1966). *Storia della danza*. Milán: Il Saggiatore.
- SADIE, Stanley. (1980). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians. Vol 15*. Londres: Mc Millan.
- SADIE, Stanley. (1994). *Guía Akal de la Música*. Madrid: Akal.
- SALADO, Emilio. (1982). *Flauta, Guitarra y Canción. Método progresivo de Flauta Dulce*. Madrid: Bruño.
- SALAS, Alonso. (1999). “Consideraciones sobre la aportación de la Flauta Dulce al establecimiento de la justa entonación”. En: *Flauta de Pico*, nº 13, p. 22-31.
- SALVAT, J.; et al. (1988). *Musicalia. Enciclopedia y guía de la música clásica. Tomo 2*. Pamplona: Salvat.
- SAMAMA-POLAK, Ans L. (1990). “El stress y los músicos”. En: *Música y Educación*, vol. 3, nº 2, p. 299-311.
- SANDOR, Frigyes. (1981). *Educación Musical en Hungría*. Madrid: Real Musical.
- SANJOSÉ, Vicente. (1998). “Los atributos musicales y el procesamiento cerebral”. En: *Música y Educación*, nº 34, p. 33-44.

- SANJUÁN, Emilio. (1982). *Ritmo y color. 5º curso de EGB*. Madrid: SM.
- SANMARTÍ, Neus. (2000). “Aprender una nueva manera de pensar y de aplicar la evaluación: un reto en la formación inicial del profesorado”. En: CARMEN, Lluís del. (ed.). *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Girona: Universitat de Girona, p. 321-345.
- SANTOS, Francisco Javier. (1998). “Comentarios sobre el nombre del instrumento”. En: *Flauta de Pico*, nº 12, p. 30.
- SANUY, Conchita. (1993). *Cascabelea*. Madrid: Narcea.
- SANUY, Montserrat. (1976). *La creatividad del niño preescolar. Educación y desarrollo de la creatividad. Programa de especialización del profesorado de egb*. Madrid: UNED.
- SANUY, Montse. (1994). *Aula Sonora. Hacia una educación musical en primaria*. Madrid: Morata.
- SANUY, Montserrat. (1999). “La música como elemento integral en la educación escolar”. En: *Música y Educación*, nº 37, p. 41-48.
- SANUY, Montserrat; GONZÁLEZ, Luciano. (1969). *Orff-Schulwerk. Música para niños. Introducción*. Madrid: UME.
- SANUY, Montserrat; SANUY, Conchita. (1982). *Música, maestro*. Madrid: Cincel.
- SAPERAS, Josep Maria. (1989). “Setmana internacional de música per a flauta del segle XX, a Amsterdam”. En: *Revista Musical Catalana*, nº 51, p. 22-23.
- SAPERAS, Josep Maria. (1997). *Flauta de bec. Grau elemental-Iniciació*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- SAPERAS, Josep Maria. (1998). “Entrevista con Markus Zahnhausen”. En: *Flauta de Pico*, nº 10, p. 3-9.
- SAPERAS, Josep Maria. (1999). *Flauta de bec. Grau elemental-Primer curs*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- SARMIENTO, Pedro. (1995). “Música e Inteligencia”. En: *Quodlibet*, nº 1, p. 32-36.
- SCHAEFFER, Pierre. (1988). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza Música.
- SCHAFER, R. Murray. (1969). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SCHAFER, R. Murray. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SCHERCHEN, Hermann. (1988). *El arte de dirigir la orquesta*. Barcelona: Labor.
- SCHNEIDER, Marius. (1998). *El origen musical de los animales-símbolos en la mitología y la escultura antiguas*. Madrid: Siruela.



- SCHOCH, Rudolf. (1964). *La educación musical en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SCHOLES, Percy A. (1984). *Diccionario Oxford de la Música. Tomo 1*. Barcelona: Edhasa Hermes Sudamericana.
- SCHÖN, Donald. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖNBERG, Arnold. (1963). *El estilo y la idea*. Madrid: Taurus.
- SCHUMANN, Robert. (1955). *Consejos a los jóvenes estudiantes de música*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SECRETARIAT DE CORALS INFANTILS DE CATALUNYA. (1973). *(1<sup>er</sup>) Cançoner del SCIC*. Barcelona: SCIC.
- SECRETARIAT DE CORALS INFANTILS DE CATALUNYA. (1987). *Tercer Cançoner del SCIC*. Barcelona: SCIC.
- SEGARRA, Ireneu. (1981). *El meu llibre de Música. Segon Grau*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- SEGARRA, Ireneu. (1984). *El meu primer llibre de música. Quart Grau*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- SEGARRA, Ireneu. (1993a). *Llenguatge musical. Grau Elemental. Primer Curs*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- SEGARRA, Ireneu. (1993b). *Llenguatge musical. Grau elemental. Primer Curs. Repertori*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- SEGARRA, Ireneu. (1994). *Llenguatge musical. Grau elemental. Segon Curs. Repertori*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- SEGARRA, Ireneu. (1995). *Llenguatge musical. Grau elemental. Tercer Curs. Repertori*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- SEGARRA, Ireneu. (1996). *Llenguatge musical. Grau elemental. Quart Curs*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- SEGARRA, Ireneu. (1997a). *La veu del noi cantor*. Berga: Amalgama, [contiene 1 CD].
- SEGARRA, Ireneu. (1997b). *LLenguatge musical. Grau Elemental. Iniciació*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- SEGARRA, Ireneu. (1997c). *Llenguatge musical. Grau elemental. Quart Curs. Repertori*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- SEIKEL, Anthony; KING, Douglas; DRUMRIGHT, David. (1997). *Anatomy and Physiology for speech, language, and hearing*. San Diego: Singular Publishing Group.

- SELA, Bárbara. (1995). “Selección de tratados y métodos antiguos con referencias a la flauta de pico: edición original, facsímiles y traducciones”. En: *Flauta de pico*, nº 3, p. 11-14.
- SELA, Bárbara. (1997). “Entrevista con Bart Coen”. En: *Flauta de Pico*, nº 9, p. 3-7.
- SELA, Bárbara; PEÑALVER, Guillermo. (1996). *Fabricantes de Flautas de Pico en el Siglo XX*. Sevilla: Revista de Flauta de Pico.
- SEMINARI D’ENSENYAMENT DELS INSTRUMENTS TRADICIONALS. (1991). *Gralla. Quadern de Repertori*. Mataró: Els Garrofers.
- SEMINARI D’ENSENYAMENT DELS INSTRUMENTS TRADICIONALS. (1992a). *Flabiol. Pautes per a una unitat de programació de flabiol*. Mataró: Els Garrofers.
- SEMINARI D’ENSENYAMENT DELS INSTRUMENTS TRADICIONALS. (1992b). *Pautes per a una unitat de programació de gralla*. Mataró: Els Garrofers.
- SIMPSON, Adrienne. (1995). “The orchestral recorder”. En: THOMSON, John. *The Cambridge Companion to the Recorder*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 91-106.
- SLOBODA, John. (1990). “¿Qué puede enseñar la psicología de la música a los músicos?”. En: *Música y Educación*, vol. 3, nº 2, p. 335-355.
- SLOBODA, John; DAVIDSON, Jane. (1998). “El joven intérprete”. En: *Quodlibet*, nº 10, p. 80-101.
- SMITH BRINDLE, Reginald. (1979). *La Nova Música*. Barcelona: Antoni Bosch.
- SOLÁ, P.; et al. (1988). *Catalunya, Europa. Una mirada pedagògica. Montessori, Decroly, Piaget, Freinet. Ahir i avui*. Vic: Eumo.
- SOLÉ; Isabel; COLL, César. (1993). “Los profesores y la concepción constructivista”. En: COLL, César, et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- SOLOMON, Seymour; et al. *Los instrumentos de la orquesta*. Madrid: Clave, [s.a.], [contiene 2 discos].
- SOTELO, Constantí. (1996). “La participació activa de l’alumne de la ESO a través de les cançons, l’instrument escolar i la dansa”. En: *Actas de las “Jornades de Música”*. Barcelona: ICE de la UB, p. 173-183.
- SOTELO, Constantí. (1997). “El Conjunt instrumental a Secundària”. En: *Actas del “Congrés de Música a l’Escola i a les Escoles de Música”*. Barcelona: Consell Català de la Música, p. 325-328.
- STEPS, Hans Ulrich. (1957). *Das tägliche Pensum*. Viena: Universal.
- STEPS, Hans Ulrich. (1970). *Tonfiguren*. Viena: Universal.

- STRAUSS, Batià. (1988). "Apreciación Musical Activa para Niños". En: *Música y Educación*, vol. 1, nº 1, p. 57-75.
- SUBIRATS, M. Àngels; et al. (equip d'orientació pedagògica EDEBE). (1992). *Música. 1 Educació Primària/Cicle Inicial*. Barcelona: Edebé.
- SUBIRATS, M. Àngels; et al. (equip d'orientació pedagògica EDEBE). (1993a). *Música. 3 Educació Primària/Cicle Mitjà*. Barcelona: Edebé.
- SUBIRATS, M. Àngels; et al. (equip d'orientació pedagògica EDEBE). (1993b). *Música. 4 Educació Primària/Cicle Mitjà*. Barcelona: Edebé.
- SUBIRATS, M. Àngels; et al. (equip d'orientació pedagògica EDEBE). (1994a). *Música. 5 Educació Primària/Cicle Superior*. Barcelona: Edebé.
- SUBIRATS, M. Àngels; et al. (equip d'orientació pedagògica EDEBE). (1994b). *Música. 6 Educació Primària/Cicle Superior*. Barcelona: Edebé.
- SUSATO, Tielman. (1936a). *Danserye. Altniederländisches Tanzmusikbüchlein vom Jahre 1551. Heft 1*. Mainz: Schott.
- SUSATO, Tielman. (1936b). *Danserye. Altniederländisches Tanzmusikbüchlein vom Jahre 1551. Heft 2*. Mainz: Schott.
- SUZUKI, ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DEL MÉTODO [En línea] *El método Suzuki*. Tokio: Edición propia, 1997. <<http://www.geocities.com/Vienna/6440/>> [Consulta: 10 de mayo de 2000].
- SWUAMI VISHNUDEVANANDA. (1960). *El libro de Yoga*. Madrid: Alianza Editorial.
- SWANWICK, Keith. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- SZÖNYI, Erzsébet. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest: Corvina.
- SZÖNYI, Erzsébet. (1982). *Zoltán Kodály, el pedagogo*. Esztergom: Universidad de Verano.
- TABOUROT, Jehan (ARBEAU, Thoinot). (1972). *Orchesographie*. Ginebra: Minkoff Reprint.
- TARGARONA, Agnès. (1992a). *Musiquem 4. Educació Primària. Cicle Mitjà 2*. Barcelona: Taga.
- TARGARONA, Agnès. (1992b). *Musiquem 5. Educació Primària. Cicle Superior 1*. Barcelona: Taga.
- TASSELLO, R. (1975). *Technique et interprétation de la flûte à bec soprano. II*. París: Leduc.

- TAYLOR, Susan [En línea] *Recorder in the Kodály Classroom*. Nueva York: Edición propia, 1998. <<http://www.music.vt.edu/faculty/howell/kodaly/intro.html>> [Consulta: 13 de mayo de 2000].
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TELEMANN, Georg Philipp. (1953). *Sechs Sonaten im Kanon*. Londres: Schott.
- TELEMANN, Georg Philipp. *12 Methodische Sonaten*. Londres: Schott, [s.a.].
- TÉLLEZ, Enrique. (1999). “Enseñanza musical y creación contemporánea en el sistema educativo español”. En: *Música y Educación*, nº 38, p. 86-94.
- TELSTAR-33. (1974). *Segona Ronda de Cançons*. Barcelona: Hogar del Libro.
- “Temarios para el acceso al cuerpo de profesores de música y artes escénicas”. (1999). En: *Música y Educación*, nº 39, p. 119-176.
- TEMES, José Luís. (1979). *Instrumentos de Percusión en la música actual*. Madrid: Digesa.
- TERRY, Roy. (1997). “La música en las escuelas de los suburbios londinenses”. En: *Música y Educación*, nº 31, p. 119-121.
- TESTUT, L.; LATARJET, A. (1987). *Tratado de Anatomía Humana. Tomo primero. Miología*. Barcelona: Salvat.
- THAYER GASTON, E.; et al. (1968). *Tratado de Musicoterapia*. México: Paidós.
- The best of the Beatles*. (1987). Londres: Wise Publications.
- THOMPSON, William Irwin. (1989). *Gaia*. Barcelona: Kairós.
- THOMSON, John M. (1995). “The recorder revival 1: the friendship of Bernard Shaw and Arnold Dolmetsch”. En: THOMSON, John M. *The Cambridge Companion to the Recorder*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 137-151.
- THORN, Benjamin [En línea] *A composers guide-writing for the recorder*. Nueva York: Edición propia, 1998. <<http://www.orpheusmusic.com.au/compguides.html>> [Consulta: 15 de mayo de 2000].
- TORNS, Xavier. (1998). *Programa de l'assignatura CONJUNT INSTRUMENTAL*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- TORRALBA, Antonio. (1997). “Reflexiones sobre las flautas en la Edad Media”. En: *Flauta de Pico*, nº 9, p. 9-15.
- TORRANCE, E. Paul; MYERS, R. E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.

- TORRE, Saturnino de la. (1995). “L’error com a estratègia didàctica”. En: TORRE, Saturnino de la; et al. *Conèixer per canviar*. Barcelona: PPU, p. 9-28.
- TORRES, Begonya; GIMENO, Ferran. (1997). *Bases anatòmiques de la veu*. Barcelona: Proa.
- TORRES, Juan Luís. (1998). “La Música en los Textos Sagrados Mediterráneos”. En: *Música y Educación*, nº 36, p. 17-39.
- TRANCHEFORT, François-René. (1985). *Los instrumentos musicales en el mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- TUR, Pío. (1992). *Reflexiones sobre educación musical. Historia del pensamiento filosófico musical*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- UDINA, Maria Jesús. (1995). “Sobre el repertori de la flauta de bec. El segle XX”. En: *BLOC*, nº 8, p. 3-4.
- UIES, Margret. (1978). *Melodiespiel auf der Altblockflöte. 17 Übungen in melodischer Folge*. Wilhemshaven: Otto Heinrich Noetzel.
- Ungarische Volksweisen*. (1959). Celle: Moeck.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED) [En línea] *Información*. Madrid: UNED, 1998. <<http://www.uned.es>> [Consulta: 1 de mayo de 2000].
- UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA [En línea] *Informar-se*. Bellaterra: UAB, 1998. <<http://www.uab.es>> [Consulta: 1 de mayo de 2000].
- UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA, ESCOLA DE MESTRES DE SANT CUGAT. (1992). “Monogràfic Pla d’Estudis”. En: *Interaula*, nº 16 B, p. 3-8.
- UNIVERSITAT DE BARCELONA. *La Educación Musical y la Educación Física en la Formación del Maestro*. Barcelona: Publicacions de la UB, [s.a.].
- UNIVERSITAT DE BARCELONA. *Mestre-especialitat d’Educació Musical*. Barcelona: Publicacions de la UB, [s.a.].
- UNIVERSITAT DE BARCELONA. (1992a). “Monogràfic Pla d’Estudis”. En: *Interaula*, nº 16 A, p. 8-19.
- UNIVERSITAT DE BARCELONA. (1992b). *Pla d’Estudis del Títol de Mestre*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- UNIVERSITAT DE BARCELONA, DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA EXPRESSIÓ MUSICAL I CORPORAL. (1992c). *Programa de “Agrupacions Musicals”*. Barcelona: Universitat de Barcelona, DEMC (edició pròpia).

- UNIVERSITAT DE BARCELONA, DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA EXPRESSIÓ MUSICAL I CORPORAL. (1992d). *Programa de "Tècnica i Agrupacions Musicals"*. Barcelona: Universitat de Barcelona, DEMC (edició propia).
- UNIVERSITAT DE BARCELONA, DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA EXPRESSIÓ MUSICAL I CORPORAL. (1992e). *Programa de "Tècnica Instrumental I"*. Barcelona: Universitat de Barcelona, DEMC (edició propia).
- UNIVERSITAT DE BARCELONA, DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA EXPRESSIÓ MUSICAL I CORPORAL. (1992f). *Programa de "Tècnica Instrumental II"*. Barcelona: Universitat de Barcelona, DEMC (edició propia).
- UNIVERSITAT DE BARCELONA [En línia] *Presentació de la UB*. Barcelona: UB, 1997. <<http://www.ub.es>> [Consulta: 1 de mayo de 2000].
- UNIVERSITAT DE GIRONA, ESCOLA DE MESTRES DE GIRONA. (1992). "Monogràfic Pla d'Estudis". En: *Interaula*, nº 16 B, p. 22-27.
- UNIVERSITAT DE GIRONA [En línia] *Presentació*. Girona: UDG, 1999. <<http://www.udg.es>> [Consulta: 1 de mayo de 2000].
- UNIVERSITAT DE LLEIDA [En línia] *Informació general*. Lleida: UDL, 1998. <<http://www.udl.es>> [Consulta: 1 de mayo de 2000].
- UNIVERSITAT DE LLEIDA, ESCOLA DE MESTRES DE LLEIDA. (1992). "Monogràfic Pla d'Estudis". En: *Interaula*, nº 16 A, p. 28-29.
- UNIVERSITAT DE LLEIDA. (2000). *Programas de las asignaturas "AGRUPACIONES MUSICALS" y "FORMACIÓ INSTRUMENTAL"*. Lleida: Edició propia.
- UNIVERSITAT DE VIC. [En línia] *Presentació i estructura*. Vic: UVIC, 1999. <<http://www.uvic.es>> [Consulta: 1 de mayo de 2000].
- UNIVERSITAT DE VIC, ESCOLA UNIVERSITÀRIA DE MESTRES "BALMES".(1992). "Monogràfic Pla d'Estudis". En: *Interaula*, nº 16 B, p. 13-21.
- UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA [En línia] *Introducció*. Barcelona: UNICA. 1998. <<http://www.unica.edu>> [Consulta: 1 de mayo de 2000].
- UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA [En línia] *Introducció*. Barcelona: UOC, 1999. <<http://www.uoc.es>> [Consulta: 1 de mayo de 2000].
- UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA [En línia] *Història*. Barcelona: UPC, 1999. <<http://www.upc.es>> [Consulta: 1 de mayo de 2000].
- UNIVERSITAT POMPEU FABRA [En línia] *Introducció*. Barcelona: UPF, 1999. <<http://www.upf.es>> [Consulta: 1 de mayo de 2000].

- UNIVERSITAT RAMON LLULL, ESCOLA DE MESTRES BLANQUERNA. (1992). "Monogràfic Pla d'Estudis". En: *Interaula*, nº 16 A, p. 3 -7.
- UNIVERSITAT RAMON LLULL [En línea] *Benvinguda*. Barcelona: URL, 1999a. <<http://www.url.es>> [Consulta: 1 de mayo de 2000].
- UNIVERSITAT RAMON LLULL. FACULTAT DE PSICOLOGIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ BLANQUERNA. (1999b). *Programa de l'assignatura: Agrupacions Musicals*. Barcelona: Edición propia.
- UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI, ESCOLA UNIVERSITÀRIA DE MESTRES DE TARRAGONA. (1992). "Monogràfic Pla d'Estudis". En: *Interaula*, nº 16 B, p. 9-12.
- UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI [En línea] *Presentació*. Tarragona: URV, 1999. <<http://www.urv.es>> [Consulta: 1 de mayo de 2000].
- Unsere Weihnachtslieder*. (1961). Mainz: Schott's.
- URBIETA, Imanol. (1993). *Educación Artística. Música, 4º Primaria*. Madrid: Santillana.
- URBIETA, Imanol. (1994). *Educación Artística. Música, 5º Primaria*. Madrid: Santillana.
- VALLEJO, Polo. (1995). "Del pulso a la polirritmia. Una experiencia creativa". En: *Quodlibet*, nº 2, p. 35-58.
- VALLS, Manuel. (1966). *El prodigiós món de la música*. Barcelona: Bruguera.
- VALLS, Manuel. (1982). *Diccionario de la Música*. Madrid: Alianza Editorial.
- VEILHAN, Jean-Claude. (1980). *La Flûte à bec Baroque. The Baroque Recorder*. Paris: Leduc.
- VERGÉS, Lluís. (1999). "¿La enseñanza en la escuela hace perder al jazz su misma esencia?". En: *Eufonía*, nº 17, p. 61-64.
- VIDELA, Mario. (1976). *Ejemplos de ornamentación del Renacimiento*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- VIEJO, Fernando M. (1994). *Lenguaje musical, etapa de secundaria*. Gijón: Júcar.
- VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VILA, Francisco. (1973). *Canciones populares. Instrumentaciones para conjunto Orff*. Barcelona: Artison.
- VILA, Francisco. (1974). *Canciones del siglo XVI. (Sistema Orff-Schulwerk)*. Barcelona: Artison.
- VILÁ, Lys. (1994). "La Flauta i Jo (1)". En: *BLOC*, nº 7, p. 6-7.

- VILÁ, Lys. (1995). “La Flauta i Jo (2)”. En: *BLOC*, nº 8, p. 10-13.
- VILAR, Josep Maria. (1998a). “Hacia un libro de texto para Conservatorio adecuado a la LOGSE”. En: *Música y Educación*, nº 35, p. 57-70.
- VILAR, Josep Maria. (1998b). “La presencia de las músicas modernas en los libros de texto de educación secundaria”. En: *Eufonía*, nº 12, p. 78-91.
- VILAR, Josep Maria. (1998c). *Música. Crèdit comú 4 ESO*. Barcelona: Barcanova.
- VILAR, Josep Maria. (1994). *Recursos per aprendre a escoltar la música*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.
- VILAR, Josep Maria. (1999). “Investigación-acción y currículum oculto en la enseñanza obligatoria”. En: *Eufonía*, nº 17, p. 6-13.
- VINCI, Alessandro. (1960). *Flauta Dulce. 20 Canciones Napolitanas célebres*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- VIVANCO, Alejandro. (1979). *Didáctica de la Quena peruana*. Lima: Universo.
- VIVES, Joan. (1989). *Música Barroca. Apunts i esquemes sobre interpretació*. Mataró: Edición propia.
- VIVES, Joan [En línea] *La flauta de bec, notes sobre el seu desenvolupament històric*. Mataró: Edición propia, 1999. <<http://www.terra.es/personal/joanvips/debec.htm>> [Consulta 16 de abril de 2000].
- WAECHTER, Wolfram. (1978). *Studien. Übungen*. Amsterdam: Heinrichshofen.
- WAGNER, Christian. (1970). *Cómo enseñar a cantar*. Barcelona: J. Gili.
- WANG, Margaret C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- WARD, Justine. (1964). *Método Ward. Primer año, libro del maestro*. Bilbao: Desclée.
- WILFART, Serge. (1999). *Encuentra tu propia voz*. Barcelona: Urano.
- WILLEMS, Edgar. (1978). *Initiation musicale des enfants. Carnet 0*. Friburgo: Pro Musica.
- WILLEMS, Edgar. (1983). *Les exercices d'audition. Carnet 3*. Friburgo: Pro Musica.
- WILLEMS, Edgar. (1985). *L'Oreille Musicale. Tome 1. La préparation auditive de l'enfant*. Friburgo: Pro Musica.
- WILLEMS, Edgar. (1987). *Les Bases Psychologiques de l'Education Musicale*. Friburgo: Pro Musica.
- WILLEMS, Edgar. (1989). *El valor humano de la Educación Musical*. México: Paidós Studio.



- WILLEMS, Edgar. (1993). *El ritmo musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- WUYTACK, Jos. (1968). *Colores. Six pièces pour Instruments à Percussion et Flûtes à bec*. París: Leduc.
- WUYTACK, Jos. (1970). *Musica Viva 1*. París: Leduc.
- WUYTACK, Jos. (1982a). *Cantar y descansar*. Madrid: Real Musical.
- WUYTACK, Jos. (1982b). *Musica Viva 2*. París: Leduc.
- WUYTACK, Jos. (1987). *Carol a la mode*. París: Leduc.
- WUYTACK, Jos. (1997). *Dossier d'apunts, curs 97*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- WUYTACK, Jos; BOAL, Graça. (1996). *Audición Musical Activa. Libro del profesor*. Oporto: Associação Wuytack de Pedagogía Musical.
- YOUNG, Percy M. (1988). "La educación musical en el Reino Unido". En: *Música y Educación*, vol. 1 nº 2, p. 341-368.
- ZAMACOIS, Joaquín. (1975a). *Curso de Formas Musicales*. Barcelona: Labor.
- ZAMACOIS, Joaquín. (1975b). *Guión de Historia de la Música*. Barcelona: Quiroga.
- ZAMACOIS, Joaquín. (1981). *Temas de Pedagogía Musical*. Barcelona: Quiroga.
- ZAMACOIS, Joaquín. (1982). *Teoría de la Música. Libro II*. Barcelona: Labor.
- ZAMACOIS, Joaquín; SERRA, Pedro; ABREU, Avelino. *Teoría. 6º Curso*. Barcelona: Conservatorio del Liceo, [s.a.].
- ZARAGOZA, Josep Lluís. (1999). "Dinámica de clase y estilo cognitivo del docente". En: *Eufonía*, nº 17, p. 105-114.
- ZEN-ON. (1991). "One Handed Recorder". En: ZEN-ON. *Export Catalogue of Musical Instruments*. Londres: Schott, p. 5-7.
- ZILKA, Václav. (1996). "Merry piping for health". En: *American Recorder*, vol. XXXVII nº 1, p. 7-10.

## ANEXO 1

### PROPUESTA DE PROGRAMA

A continuación presentamos la propuesta elaborada a partir de las conclusiones presentadas en el capítulo IV de esta tesis y que pretende ser una aportación personal e innovadora a la enseñanza de la flauta dulce en nuestro país. El contexto educativo para el que se ha diseñado es el del actual Plan de Estudios de *Mestre en Educació Musical* de la UB, tanto en la actual oferta de asignaturas como en la prevista futura reducción de créditos.

En el marco de la titulación de *Mestre en Educació Musical* en la UB, consideramos que una formación socio-constructivista de la enseñanza de la FD debe partir de sus contenidos propios, de los conocimientos previos (formales e informales) del alumnado, de sus intereses y del entorno de su formación, para así proponer situaciones didácticas contextualizadas y significativas, de alto contenido motivacional y funcional, y ricas en medios, que permitan la construcción de los conocimientos y el aprendizaje de los procedimientos propios de esta materia, el desarrollo de criterios de uso y aplicación educativas, y la reflexión de sus efectos en la enseñanza y el aprendizaje (Quintana y Rubio, 2000).

Al analizar los modelos de formación del profesorado más hegemónicos coincidimos con Imbernón (1994, 37) en distinguir tres perspectivas en cuanto a sus orientaciones conceptuales: la *académica*, la *racional-técnica*, y las basadas en la *práctica*. Pérez (1992, 399) completa esta propuesta con un cuarto aspecto: la perspectiva *crítica y de reconstrucción social*. Escudero (1999, 144) resume el espacio de formación del profesorado mediante un gráfico con tres ejes:

- La *formación científico-cultural*, de enfoque académico-técnico
- La *formación didáctica y psicopedagógica*, de enfoque práctico-mediacional
- La *reflexión sobre la práctica*, con un enfoque reflexivo-crítico

Nuestra propuesta recoge todas las anteriores y pretende, al igual que Imbernón (1994, 53) “*dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal*”. Para ello, nos proponemos una triple dimensión: técnica, intelectual y didáctica en el terreno musical, por lo que se han tenido en cuenta los siguientes bloques interrelacionados:

- Bloque A: Adquirir un dominio suficiente en la ejecución musical con FD
- Bloque B: Conocer los referentes científicos e histórico-culturales con relación a la FD
- Bloque C: Conocer las posibilidades y propuestas didácticas con FD

A continuación presentamos nuestra propuesta organizada según los ámbitos de *objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), metodología y evaluación*.

## 1. OBJETIVOS

Los objetivos de la presente propuesta están vinculados al perfil profesional que se persigue en estos estudios universitarios, y que integra, a nuestro entender, dos ámbitos profesionales: el docente y el musical. Para ello los objetivos se han agrupado en tres bloques, según la clasificación expuesta en la página anterior.

Los objetivos del bloque A están encaminados a capacitar al alumnado, futuro profesorado, para interpretar música con la FDS, en todas aquellas situaciones escolares en que se requiera el uso del instrumento: por ejemplo, el aprendizaje de un instrumento melódico, la interpretación de melodías en el aula, los dictados musicales, el acompañamiento de danzas, canciones y dramatizaciones, etc. En este bloque consideraremos la FD como un *instrumento*, es decir, como un *medio* para interpretar música, y no como un fin en sí mismo. Dichos objetivos pretenden mejorar la *autoeficacia* en la ejecución instrumental (Olivares, Méndez y Maciá, 1997, 116), mediante la *información proveniente de la propia ejecución* (modelado participante, ensayo de conducta, exposición en vivo, etc.), la *información vicaria* (observación de modelos de otras personas), la información procedente de los *cambios fisiológicos* (desensibilización sistemática, relajación, etc.), y de la *persuasión verbal* (reestructuración racional). Los enunciados del bloque A hacen referencia especialmente a aspectos técnico-musicales aplicados al instrumento, sin olvidar los actitudinales que les son propios.

Los objetivos del bloque B pretenden dotar al alumnado de un marco conceptual de informaciones esenciales para una mejor comprensión de la música y de la ejecución musical. Dicho bloque permitirá una mejor valoración del pasado musical y permitirá la transmisión de la tradición, conservándola, actualizándola y regenerándola, misiones encomendadas secularmente a la universidad (Morin, 2000, 108).

Finalmente, los objetivos del bloque C son los más profesionalizadores, pues son específicos de la aplicación de la FD en el contexto de la educación musical escolar, tarea encomendada a los Maestros en Educación Musical, objeto de este estudio.

En los tres bloques anteriores debe contemplarse el nivel requerido de capacidad crítica, reflexión (Schön, 1992) e investigación propios del carácter universitario de estos estudios (Forner, 1997, 175), así como el interés en la formación permanente y la adaptación a los cambios que en el futuro puedan plantearse en la profesión (Bordas y Manuel, 1997, 139). Los 3 bloques son igualmente importantes en la capacitación de los perfiles propuestos, aunque el bloque B sea el menos desarrollado, ya que pertenece a un ámbito quizás algo más alejado de las intenciones formativas generales de esta titulación universitaria, y se acerca más a la Musicología. Se ha intentado establecer un equilibrio entre lo que resulta formativo y lo profesionalizador, dos ideas consustanciales de lo que significa ser universitario (Benedito, 1992, 185), y que recogen el esencialismo, el enciclopedismo y el pragmatismo enunciados por Holmes en su teoría de los currícula (Kemp, 1993, 36). El énfasis que algunos autores den a aspectos actitudinales, procedimentales, teóricos o didácticos, obedece simplemente a una intención, más que a una jerarquía de valores; así, mientras que para Delors (1999, 68) el primer pilar sobre el que se fundamenta la educación debe ser el “aprender a convivir”, dejando en segundo y tercer lugares el “aprender a saber” y “aprender a hacer”, otros autores más pragmáticos argumentan sus propuestas según las competencias más valoradas por las empresas en la selección de jóvenes profesionales, destacando la capacidad de iniciativa, la responsabilidad, la capacidad de trabajo y el espíritu de equipo por encima de capacidades como la comunicación, la adaptación, el aprendizaje y una sólida formación (Albaigés, 1998, 32). Tanto los valores moralizantes del primer autor como los economicistas del segundo están presentes en los enunciados de los objetivos propuestos en este trabajo.

Si enseñar música es tanto una ciencia como un arte, podemos concluir, con Fromm (1978, 13), que para llegar a ser verdaderos “maestros” en ese arte deberemos fundir nuestros conocimientos teóricos con los prácticos en uno solo, la intuición, a la que, además, añadiremos un factor esencial: que el dominio de un arte sea un asunto de gran importancia, que no haya en el mundo nada tan importante como ello. Este estado interior profundo, esta polaridad del alma, nos orientará en un sentido muy definido no sólo durante la infancia, sino para la vida entera (Durkheim, en Morin, 2000, 59).

## OBJETIVOS

### *BLOQUE A: Adquirir un dominio suficiente en la ejecución musical con la FD Soprano*

- \*O. A. 1. Adquirir una técnica elemental correcta con la FD, valorándola como base necesaria para una buena interpretación.
- \*O. A. 2. Aplicar, de forma práctica, los conocimientos de lenguaje musical previamente adquiridos.
- \*O. A. 3. Interpretar un repertorio de piezas (a una o varias voces y cánones) de diversos estilos y diversas procedencias geográficas y cronológicas.
- \*O. A. 4. Gozar con la interpretación musical, individual y colectiva.
- \*O. A. 5. Desarrollar el sentido crítico ante la interpretación musical, manifestando las opiniones e impresiones personales ante una actuación musical.
- \*O. A. 6. Desarrollar la capacidad expresiva propia a través del instrumento y comprender las intenciones expresivas de los autores.
- \*O. A. 7. Conocer los mecanismos que intervienen en la respiración, las modalidades de ésta y sus características, y aplicar la respiración costo-diafragmática en la emisión con FD.
- \*O. A. 8. Adquirir una actitud atenta pero relajada antes de interpretar cualquier obra, controlando el nerviosismo, reforzando el autodomino y conteniendo el exceso emocional.
- \*O. A. 9. Conocer las características y posibilidades sonoras de la FD para conseguir un sonido de calidad y potencia en los diferentes registros del instrumento.
- \*O. A. 10. Mejorar las relaciones interpersonales, respetando las interpretaciones de los demás compañeros, valorando sus aportaciones y despertando el sentido de solidaridad y responsabilidad frente al grupo.

## OBJETIVOS

**BLOQUE B:** *Conocer los referentes científicos e histórico-culturales con relación a la FD*

- \*O. B. 1. Conocer los elementos básicos de la organología de la FD: morfología, acústica, clasificación, familia, origen, denominaciones, evolución histórica, notación, etc., y utilizar adecuadamente la terminología propia del área.
- \*O. B. 2. Conocer el patrimonio musical presente y pasado, tanto propio como ajeno, con los principales estilos y formas de la música instrumental popular y culta a lo largo de la historia; mostrar interés en su conservación y respetar la diversidad cultural de los pueblos y las personas.
- \*O. B. 3. Valorar la importancia del trabajo de investigación para interpretar adecuadamente la literatura de la FD, en cuestiones relacionadas con la digitación, la articulación, la instrumentación, el fraseo, la estructura musical, la ornamentación, la notación musical, etc.
- \*O. B. 4. Adquirir el hábito de cuidar la FD, teniendo en cuenta su mantenimiento y el rodaje de un instrumento nuevo.
- \*O. B. 5. Conocer las digitaciones de una FD en *fa*, sus ventajas e inconvenientes.

## OBJETIVOS

### *BLOQUE C: Conocer las posibilidades y propuestas didácticas con FD*

- \*O. C. 1. Conocer y valorar críticamente los materiales bibliográficos y didácticos más usuales para el estudio de la FD en la escuela.
- \*O. C. 2. Establecer un plan de aplicación pedagógica de la FD para la escuela, teniendo en cuenta las características evolutivas del alumnado.
- \*O. C. 3. Analizar los criterios necesarios para la elección de una FD escolar.
- \*O. C. 4. Analizar los aspectos emocionales presentes en las situaciones didácticas, y que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la FD.
- \*O. C. 5. Crear un estilo propio de enseñanza, que fomente la investigación sobre la práctica educativa.
- \*O. C. 6. Motivar a los maestros en su formación permanente con la FD, potenciando su autonomía progresiva en la adquisición de conocimientos posteriores.
- \*O. C. 7. Planificar el estudio personal con FD, programando el trabajo que realizar, el tiempo, los ritmos de actividad, reposo y reacomodación.
- \*O. C. 8. Organizar conciertos con FD.
- \*O. C. 9. Estimular la integración de alumnos con distintos niveles de aprendizaje mediante la interpretación de FD en conjunto.
- \*O. C. 10. Adaptar el uso de la FD a las posibilidades técnicas de los alumnos con discapacidades físicas.
- \*O. C. 11. Conocer las ventajas de la FD como instrumento propedéutico, es decir, preparador para tocar otro instrumento.



Los OBJETIVOS presentados en nuestra propuesta coinciden, en parte, con algunas fuentes, entre las que destacan (siguiendo a Kemp, 1993, 35) documentos estatales, legislaciones autonómicas y currículos locales. Para facilitar la redacción y la lectura de los objetivos anteriores no se han incluido las citas de los autores consultados, que se exponen a continuación:

- O. A. 1. Gustems (1990b, 1), y Generalitat de Catalunya (1995, 12324).
- O. A. 2. Gustems (1991, 65).
- O. A. 3. Generalitat de Catalunya (1995, 12324), y Herrera (1999, 49).
- O. A. 4. Generalitat de Catalunya (1995, 12324).
- O. A. 5. Generalitat de Catalunya (1993, 41), Generalitat de Catalunya (1995, 12324), Corbalán (1999, 39), y Oliveras, et al. (1999d, 6).
- O. A. 6. Schumann (1955, 13), López de Arenosa (1988, 98), Bonal y Romaní (1996, 84), y Generalitat de Catalunya (1994, 54).
- O. A. 7. Frega (1996, 61).
- O. A. 8. Arnaus y Crivillé (1974, 4), Casals (1991, 1), y Goleman (1999, 100).
- O. A. 9. Casals (1991, 1), Ministerio de Educación y Ciencia (1992, 48 y 78), e Izquierdo, Jiménez y Montserrat (1997b, 32).
- O. A. 10. Schoch (1964, 121), Generalitat de Catalunya (1994, 25), y Martín Herrero (1997, 136).
  
- O. B. 1. Gustems (1991, 65), Generalitat de Catalunya (1993, 41), y Oliveras, et al. (1999d, 6).
- O. B. 2. Gustems (1985, 1), Generalitat de Catalunya (1994, 25 y 161), ONU (1999, 6), y Castelló y Codina (1999, 89).
- O. B. 3. Ministerio de Educación y Ciencia (1992, 48 y 78), Generalitat de Catalunya (1993a, 41), Palacios (1998), y Corbalán (1999, 39).
- O. B. 4. Oliveras, et al. (1999d, 6).
- O. B. 5. Casals (1991, 1).
  
- O. C. 1. Gustems (1990b, 1).
- O. C. 2. Gustems (1985, 1), y Gustems (1990b, 1).
- O. C. 4. Castelló y Codina (1999, 89), y Gómez (2000, 90).
- O. C. 5. Torrance y Myers (1976, 351), y Cateura (1997a, 134 y 341).
- O. C. 6. Torrance y Myers (1976, 351), Gustems (1991, 544), y Benedito (1995, 232).
- O. C. 7. *Ensenyaments musicals de grau mitjà. 1*, (1996, 207), y *Ensenyaments musicals de grau mitjà. 4*, (1999, 88).
- O. C. 8. Gustems (1997a, 16).
- O. C. 9. Schoch (1964, 155), y Alvin (1988, 84).
- O. C. 10. Mollenhauer (1998, 23).
- O. C. 11. Ben-Tovim y Boyd (1987, 39) y Castellano (1998a, 7).

## 2. CONTENIDOS

Los *Contenidos* corresponden a los conocimientos seleccionados para formar parte de una materia, en función de sus objetivos generales (Coll, 1989). Siguiendo la LOGSE, los dividiremos en tres grandes categorías (Generalitat de Catalunya, 1994, 25):

- *Conceptos*: designan conjuntos de hechos, objetos o símbolos que tienen ciertas características comunes, así como las relaciones entre los mismos.
- *Procedimientos*: son técnicas, habilidades y estrategias para que el alumnado las utilice en su proceso de aprendizaje. Dichas técnicas tienen relación, según Román y Díez (1990, 64), con la *captación de la información* (lectura, planificación, ampliación, observación, selección, identificación, colección, experimentación, etc.), con la *elaboración de la información* (análisis, ordenación, comparación, relación, clasificación, situación, valoración, argumentación, memorización...), y con la *comunicación de la información* (resumen, contraste, debate, exposición, reproducción, descripción, representación, creación, comentario, interpretación, síntesis, simulación, definición, etc.).
- *Actitudes*: son los valores o principios que presiden todo comportamiento. Son normas o reglas de conducta y tendencias a comportamientos persistentes ante estímulos y situaciones.

Estas tres categorías utilizadas para todas las áreas y materias del currículum, unifican las taxonomías de los sistemas educativos anteriores. En el caso de la educación artística y musical, los contenidos expuestos con anterioridad a la LOGSE estaban fundamentados en la taxonomía de B. Wilson (*La Programación Educativa*, 1983, 84) que incluía la *percepción*, los *conocimientos*, la *comprensión*, el *análisis* y la *producción*; aspectos todos presentes en nuestra actual propuesta. Quedan recogidas asimismo las disciplinas propuestas por el DBME de USA donde se plantea el trabajo educativo-musical como *producción musical* (composición, improvisación, ejecución), *contextualización histórica*, *valoración estética*, y *crítica musical* (Jimeno, 1999, 90).

Los llamados *Temas o “eixos” Transversales del Currículum* –consumo, salud, tecnología de la información, diversidad intercultural y no discriminación por razones de sexo (según Generalitat de Catalunya, 1994, 93)–, están también presentes en los enunciados de nuestra propuesta, aunque de forma mucho más discreta, formando parte de una intención educativa más general que pretende formar ciudadanos ejemplares, a la vez que maestros de educación musical.

## CONTENIDOS CONCEPTUALES

### **BLOQUE A:** Dominio suficiente en la ejecución musical con la FD Soprano

#### \*C. A. 1. Técnica elemental de la FD:

##### C. A. 1. 1. Sujeción de la FD:

Orden de las manos, posición de los dedos (en especial de los pulgares y del meñique izquierdo), puntos de apoyo, ángulo de apoyo, adecuación a la posición sentada, posición de los labios, posición de los codos, movimientos de la mano en FD con dobles agujeros.

##### C. A. 1. 2. Actividad de la laringe para ajustar la velocidad de salida del aire (en notas graves y agudas).

##### C. A. 1. 3. El agujero nº 8: técnica de uso, notas do # 6 y mi 6.

##### C. A. 1. 4. Posición corporal correcta, cómoda y relajada. Ejercicios de relajación y postura basados en el método *Alexander*, y que permitan la máxima Capacidad Vital.

##### C. A. 1. 5. Uso de la Articulación: Ataques simples (T, D, L), dobles (DR, LR, TR, DG, TK), triples (DRD, TKT), cuádruples (DRLR, TRLR), ligaduras y final del sonido en T.

##### C. A. 1. 6. Conocimiento de las digitaciones cromáticas básicas para FDS (do 4-re# 6) y digitaciones auxiliares de algunas notas (sib, si, do'#, mi', # distintos de b, pasajes rápidos y *partial venting* para afinar sonidos en cada FD).

##### C. A. 1. 7. Conocimiento de recursos interpretativos CONTEMPORÁNEOS: *frullatto* (*flutter-tongue*, *flutterzunge*), vibratos (de lengua, de mandíbula, de abdomen, de dedos), cantar y tocar a la vez, percutir la FD, *glissandos*, ruidos en el ataque, multifónicos, tocar dos FD, soplar a través del bisel o de otros agujeros, *sputato*, etc.

##### C. A. 1. 8. Valor de la Técnica como medio para una buena interpretación:

-La *mecánica* como proceso de autocorrección de dificultades concretas de las piezas

-La *técnica* y su vinculación con la evolución de la expresión musical

-La *tecnología* como reflexión teórica acerca de la naturaleza de los problemas técnicos y su proceso de resolución

#### \*C. A. 2. Aplicación práctica con la FD de los conocimientos de lenguaje musical previamente adquiridos:

- C. A. 2. 1. Precisión en la lectura musical con FD (a vista y estudiada), poniendo de relieve las intenciones del autor.
- C. A. 2. 2. Conocimiento de los modos melódicos y las tonalidades para efectuar el transporte tonal de melodías con la FD.
- C. A. 2. 3. Memoria melódica para la reproducción con FD de melodías escuchadas.
- C. A. 2. 4. Precisión en la escritura musical para crear pequeñas melodías con la FD.
- \*C. A. 3. Repertorio de piezas a una o varias voces y cánones, de diversos estilos y diversas procedencias geográficas y cronológicas.
  - C. A. 3. 1. Técnicas de afinación individual y colectiva.
  - C. A. 3. 2. Técnicas de conducción de grupos instrumentales. Gestos de dirección esenciales y gestos básicos de coordinación sin director.
- \*C. A. 4. Emociones básicas en la interpretación musical con FD.
- \*C. A. 6. Características de la interpretación expresiva: sistemática, comunicativa, estable, flexible y automática.
- \*C. A. 7. Respiración:
  - C. A. 7. 1. Tipos de respiración: clavicular, intercostal y abdominal/diafragmática. Uso en los instrumentos de viento.
  - C. A. 7. 2. Postura corporal en la respiración. Capacidad Vital máxima.
  - C. A. 7. 3. Fases de la respiración adaptadas a la ejecución con FD.
- \*C. A. 8. Atención, relajación y autodomínio, en la ejecución con FD.
  - C. A. 8. 1. El *trac* entre los músicos. Soluciones para minimizar sus efectos.
  - C. A. 8. 2. Circunstancias que perjudican autodomínio y posibles factores de corrección.
  - C. A. 8. 3. La relajación y la autosugestión. Métodos analíticos (E. Jacobson y Aiginger) y globales (Schultz).
- \*C. A. 9. Características sonoras del instrumento.
  - C. A. 9. 1. Ámbito y registros. Tesituras vocales e instrumentales.
  - C. A. 9. 2. Intensidad, adecuación de la presión al modelo de FD y al registro. Desafinación y *vibrato*.

## CONTENIDOS CONCEPTUALES

**BLOQUE B:** *Conocimiento de los referentes científicos e histórico-culturales con relación a la FD*

\*C. B. 1. Organología de la FD

C. B. 1. 1. Morfología: partes de la FD.

C. B. 1. 2. Bases acústicas. Leyes de los aerófonos. La lógica en la digitación de la FD.

C. B. 1. 3. Clasificación: Dentro de la clasificación general de instrumentos. Agrupaciones musicales donde se encuentra la FD. Tipos de F.

C. B. 1. 4. Familia de la FD: Conocimiento de la FDex, Sp, S, C, T, B, CB, BB + modelos intermedios en otros tonos: *Basset* en si b, *Voice F* en re.

C. B. 1. 5. Origen, denominación y evolución histórica de la FD. La FD del s. XXI.

C. B. 1. 6. Notación coral y real, en la música para FD.

\*C. B. 2. Principales estilos y formas musicales de la música instrumental popular y culta para FD, a lo largo de la historia.:

C. B. 2. 1. Principales formas musicales instrumentales de la historia de la música culta occidental: Sonata, Concierto, Suite, Fuga, etc.

C. B. 2. 2. Principales estilos en la historia de la música culta occidental.

C. B. 2. 3. Características de la música Folklórica: funcionalidad, variabilidad y transmisión oral.

\*C. B. 3. Investigación para una interpretación adecuada de la literatura de la FD.

C. B. 3. 1. Fuentes para el estudio de los estilos históricos, aplicado a la interpretación: Tratados, obras originales, informaciones musicológicas sobre estilos, épocas, etc.

C. B. 3. 2. Notación: Ediciones “*Urtext*”, facsímil y transcripciones. Efecto sugerente de la figuración empleada.

C. B. 3. 3. Ornamentación: Normas generales. Modelos de glosas del Renacimiento y principales ornamentos del Barroco francés e italiano, a partir de ejemplos de ornamentación de la época.

C. B. 3. 4. Estructura musical. Elementos: igualdad, regularidad, simetría, subdivisión, repetición (por *secciones* –binario, ternario, rondó, etc.–, por *variación* –

ostinatos, tema con variaciones–, por *imitación* –canon, fuga–, por *desarrollo* –sonata–), relación entre ritmo y armonía, lógica, contraste, etc.

\*C. B. 4. Cuidado de la FD: mantenimiento y rodaje de una FD nueva.

C. B. 4. 1. Mantenimiento de una FD: instrucciones de montaje y desmontaje, secado, protección, recambio del hilo de las juntas, engrase interior y de juntas, limpiado del bloque y del canal, tiempo de saturación, anticondensadores, succión de la humedad y limpieza de las FD de plástico.

C. B. 4. 2. Rodaje de una FD nueva: tiempo de uso y secado.

\*C. B. 5. La FD en *fa*. Descripción, características y uso escolar.

C. B. 5. 1. Digitaciones de la FD en *fa*. Diferencias de tonalidades respecto a la FD en *do*.

C. B. 5. 2. Instrumentos que utilizan digitaciones en *fa*.

C. B. 5. 3. Sistemas de transporte alternativo (propuestas escolares): clave de Do en 2ª línea como si fuera en clave de Sol (con una alteración de diferencia), dobles notas, etc.

## CONTENIDOS CONCEPTUALES

### **BLOQUE C:** Conocimiento de las posibilidades y propuestas didácticas con FD

#### \*C. C. 1. Materiales bibliográficos y didácticos para el estudio de la FD en la escuela:

C. C. 1. 1. Materiales bibliográficos: libros de texto de Educación Musical para EP y ESO, métodos de FD escolar, y métodos de FD para conservatorios o escuelas de Música.

C. C. 1. 2. Materiales didácticos:

- Programas tutoriales (Software) como *Recorder teacher*, *Composing music 1*, *Recorder Digits*, *PC Piper* y *Let's play the recorder*.
- Grabaciones *Minus one* para sobreinterpretar.
- Otras Flautas: PENTA, F-jazz, FDC, etc.
- Controlador MIDI o flauta-midi.

#### \*C. C. 2. Plan de aplicación pedagógica de la FD para la escuela.

C. C. 2. 1. Edad y/o nivel educativo del alumnado.

C. C. 2. 2. Tipos de repertorio escolar y criterios de selección.

C. C. 2. 3. Objetivos, contenidos, metodología y recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la FD. Unidades Didácticas o Unidades de Programación con FD.

C. C. 2. 4. Secuenciación de contenidos: orden de presentación de los sonidos, nomenclatura de las digitaciones, articulaciones empleadas, fraseo, repertorio de piezas ordenadas según dificultades técnicas, organización del tiempo de clase: ejercicios mecánicos y técnicos, repertorio nuevo, repaso...

C. C. 2. 5. Evaluación de los aprendizajes de FD en la escuela.

#### \*C. C. 3. Criterios para la elección de una FD escolar:

C. C. 3. 1. Características *didácticas*: modelo soprano, digitación barroca o alemana, unificación de marca y modelo para conseguir una mejor afinación.

C. C. 3. 2. Características *acústicas*: homogeneidad de los registros, diapasón (en caliente, a  $la=440$  hz.), timbre, facilidad de emisión, afinación de octavas...

C. C. 3. 3. Características *morfológicas*: forma del pico, posición de los agujeros, decoración ornamental, número de piezas, dobles agujeros, canal sin irregularidades (a contraluz), apoyo para el pulgar derecho, etc.

C. C. 3. 4. *Precio*: según los materiales, diseños, digitación, tipos de madera, etc.



\*C. C. 4. Emociones básicas presentes en las situaciones didácticas. Carácter motivador e inhibitor en los aprendizajes. Afecto *local* (referido a las situaciones concretas del aula) y afecto *global* (referido a la valoración ligada a su identidad y contexto social) en los aprendizajes de FD.

\*C. C. 5. Investigación sobre la práctica educativa:

- Planificación y diseño de la enseñanza.
- Estructura y organización de los contenidos y actividades.
- Análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Métodos, estrategias y técnicas empleadas en la actividad docente.
- Modos de relación y comunicación con los alumnos.
- Medios y recursos didácticos y su repercusión en la enseñanza.
- Sistema de evaluación planteado para valorar el aprendizaje de los alumnos.

\*C. C. 6. Formación permanente a través de:

- Ciclos de conciertos escolares y de estudiantes, festivales de Música Antigua, etc.
- Cursos, jornadas, conferencias, etc. de FD.
- Concursos, intercambios con otros centros, etc.
- Actividades organizadas por asociaciones de flautistas.
- Colonias escolares musicales con FD para niños.
- Bibliografía especializada y páginas *web* sobre FD.

\*C. C. 7. Planificación del estudio personal: trabajo, tiempo, ritmos de actividad, reposo, reacomodación, detección de las dificultades de cada pieza, organización de las repeticiones...

\*C. C. 8. Organización de conciertos con FD.

C. C. 8. 1. Criterios de selección de obras para un concierto, adaptándose al gusto y características del auditorio.

C. C. 8. 2. Orden de las piezas de un concierto. Estrategias de ordenación según criterios técnicos y de retórica musical.

C. C. 8. 3. Logística de un concierto: presentación, colocación, vestuario, luces, saludos, entradas y salidas del escenario, materiales, carpetas, programas de mano, carteles, decorados, micros, grabaciones, gradas, sillas, atriles, etc.

C. C. 8. 4. Gestos básicos de dirección: entradas, respiraciones, pulsación, articulación, compás, calderones, cambios de *tempo*, dinámicas y cambios de intensidad, expresión, finales, etc.

C. C. 8. 5. Prueba de sonido. Adecuación a la sonoridad del escenario. Ensayo general.

\*C. C. 10. La FD y los alumnos con discapacidades físicas:

C. C. 10. 1. FD adaptadas para tocar con una sola mano.

C. C. 10. 2. Uso de otros instrumentos alternativos, como el flabiol.

\*C. C. 11. La FD como instrumento propedéutico. Potenciación de: digitaciones parecidas; articulaciones comunes a algunos instrumentos de viento; trabajo respiratorio paralelo al del canto e instrumentos de viento; lectura musical, como los demás instrumentos; ejecución melódica individual; y potenciación de los tonos del solfeo absoluto y del oído absoluto al ser un instrumento de tonos fijos (no-transpositor).

Los CONTENIDOS CONCEPTUALES indicados están fundamentados y justificados en diversas fuentes. Para facilitar la redacción y la lectura de los Contenidos anteriores no se han incluido las citas de los autores consultados, que se exponen a continuación:

- C. A. 1. 1. Escalas (1973, 9), Hunt (1978, 103 y 104), Elizalde (1979, 7), Galofré (1980, 17), Gray (1985, 653), Hauwe (1986, 18 y 31), Testut y Latarjet (1987, 1088), Alcedo (1990, 17), Samama-Polak (1990, 308), Akoschky y Videla (1992, 7), Campos (1994a, 95), Bernús, et al. (1995, 110), Izquierdo (1997, 15), Lander (1998a y b) y Oliveras, et al. (1999d, 15).
- C. A. 1. 2. Mönkemeyer (1967b, 4), Hauwe (1986, 53), y Amy de la Brequete (1999, 6).
- C. A. 1. 3. *Ensenyaments musicals de grau mitjà. 4* (1999, 89).
- C. A. 1. 4. López, M. (1995, 129), y Seikel, King y Drumright (1997, 121).
- C. A. 1. 5. Tabourot (1972, 18), Escalas (1973, 9), Hunt (1978, 103), Veilhan (1980, 4), Casa (1985, 5), Hauwe (1986, 72), EDEBE (1992b, 206), Campos (1994, 95), Aznárez (1995e, 38), Romani (1995, 70), y Saperas (1999, 11).
- C. A. 1. 6. Höffer (1964, 15), Akoschky y Videla (1967, 8 y 9), Akoschky y Videla (1969, 6), Hunt (1978, 103), Waechter (1978, 19), Gustems (1997a, 5), y Lasocki (1999a, 20).
- C. A. 1. 7. Behrmann (1974, IV), Smith Brindle (1979, 172), y Thorn (1998).
- C. A. 1. 8. Hauwe (1986, 9), Lerma (1988, 303 y 313), Proposta, Espai de Pedagogia-90 (1990, 22), Coll (1996, 90), Palacios (1998, 7), y Eisele (1999, 57).
- C. A. 2. 1. Schumann (1955, 11), MEC (1992, 49), y *Ensenyaments musicals de grau mitjà. 3* (1998, 217).
- C. A. 2. 2. Akoschky y Videla (1969, 7), Maideu (1988, 67), Aschero (1990, 133), Akoschky y Videla (1992, 28), Campos (1994b, 33), Corbalán (1999, 39), y Oliveras, et al. (1999d, 35).
- C. A. 2. 3. Cateura (1992, 25), y Vilá (1995, 12).
- C. A. 2. 4. Oliveras, Taixés y Tell (1999a, 64).
- C. A. 6. Sloboda y Davidson (1998, 82).
- C. A. 7. 1. Hunt (1978, 649), Mir Matsyendra (1978, 82), Martínez Lluna (1985, 34), Hauwe (1986, 41), Alcedo (1990, 17), y Torres y Gimeno (1995, 33).
- C. A. 7. 2. Seikel, King y Drumright (1997, 121).
- C. A. 7. 3. Swami Vishnudevananda (1974, 226), Escolá (1989, 58 y 65), y García Navarro (1990, 43).
- C. A. 8. 1. Betuel y Clairet (1999, 26).
- C. A. 8. 2. Gustems (1996, 1).
- C. A. 8. 3. Durand (1967, 31).
- C. A. 9. 1. Izquierdo (1994, 12).
- C. A. 9. 2. Herman (1959, 28), y MEC (1972, 176).
  
- C. B. 1. 1. Maersch, et al. (1994, 130).
- C. B. 1. 2. Zamacois (1982, 188), y Gustems (1997a, 5).
- C. B. 1. 3. Sachs (1947, 5), MEC (1993a, 105 y 109), y Campos (1995, 317).
- C. B. 1. 6. Albert (1971, 3).
- C. B. 2. 1. Corneloup (1964, 63), Zamacois (1975a, VII), y Gustems (1990a, 7).
- C. B. 2. 2. Generalitat de Catalunya (1993a, 82).

- C. B. 2. 3. Accaoui y Ourgandjian (1986, 22).
- C. B. 3. 1. Gustems (1990a, 7).
- C. B. 3. 3. Eyck (1965), Videla (1976), Linde (1977, 32), y Vives (1989, 36 y 49).
- C. B. 3. 4. Schönberg (1963, 87), y Generalitat de Catalunya (1993a, 82).
- C. B. 4. 1. Arnaus (1974, 10), Fernández (11), Galofré (1980, 17), Gustems (1990a, 7), Akoschky (1992, 8), Alsina (1996, 112), Martínez (1996, 19), Brown (1997, 15), y Brown (1998, 17 y 18).
- C. B. 4. 2. Mönkemeyer (1966, 5), y Ramos (1995, 5).
- C. B. 5. 3. Bernús, et al. (1996, 206).
- 
- C. C. 1. 2. Lander (1998c, 26).
- C. C. 2. 2. Schoch (1964, 135), Strauss (1988, 60), Generalitat de Catalunya (1991, 2143), Generalitat de Catalunya (1993a, 42), Generalitat de Catalunya (1994, 55), Agudíez (1996, 72), y Vilar (1998a, 66).
- C. C. 2. 3. Generalitat de Catalunya (1991, 2143), y “Temarios para el acceso al cuerpo de profesores de música y artes escénicas” (1999, 139).
- C. C. 2. 4. Jiménez Quesada (1969, 44), Galofré (1980, 17), Associació de Cultura Popular “Els Garrofers” (1985, 5), *Gray* (1985, 523), Sotelo (1996, 174), Barniol (1997, 27), Sotelo (1997, 325), Oliveras, et al. (1999d, 4 y 7), y “Temarios para el acceso al cuerpo de profesores de música y artes escénicas” (1999, 139).
- C. C. 3. 1. Schoch (1964, 125).
- C. C. 3. 2. Robert (1998, 136).
- C. C. 3. 3. Izquierdo (1994, 12), Lee Collins (1998), Robert (1998, 136), Lahme y Lahme (2000, 61).
- C. C. 3. 4. Green (1998).
- C. C. 4. Goleman (1999, 26), y Gómez (2000, 90, 109 y 134).
- C. C. 5. Benedito (1995, 231).
- C. C. 6. Bustarret (1975, 76), y Nieto (2000, 83).
- C. C. 7. Wagner (1970, 60 y 89), Waechter (1978, 8), Associació de cultura popular “els Garrofers” (1985, 9), Gerle (1994, 148), Campos (1996, 105), Bernús, et al. (1997, 182), Gustems (1997a, 14) y Oliveras, Taixés y Tell (1997a, 48).
- C. C. 8. Schumann (1955, 15), Wagner (1970, 73), Gustems (1997a, 16 y 17), *Ensenyaments musicals de grau mitjà. 3* (1998, 218), Novillo (1999, 28), y López Cano (2000, 71).
- C. C. 10. 1. Mollenhauer (1998, 23), y Dolmetsch (2000).
- C. C. 10. 2. Associació de cultura popular “els Garrofers” (1985, 7).

## CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

### *BLOQUE A: Dominio suficiente en la ejecución musical con la FD Soprano*

#### \*P. A. 1. Dominio de la técnica elemental de la FD:

- P. A. 1. 1. Sujeción de la FD: práctica de sujeción, rotación del pulgar derecho, tapado y medio tapado del pulgar izquierdo, y comparación entre distintas formas de coger la FD.
- P. A. 1. 2. Práctica de cambios en la posición de la laringe, según la tesitura de los sonidos.
- P. A. 1. 3. Práctica de sonidos con el agujero nº 8: do# 6 y mi 6 (en FDS), mediante llave o rodilla.
- P. A. 1. 4. Control de una postura corporal correcta: temperatura de manos, relajación muscular y máxima capacidad respiratoria.
- P. A. 1. 5. Práctica y dominio de las articulaciones simples, dobles, triples, ligaduras y corte del sonido con T.
- P. A. 1. 6. Práctica de las digitaciones cromáticas básicas para FDS (do 4-re #6) y digitaciones auxiliares de algunas notas: si b, si, do'#, mi', # distintos a b, pasajes rápidos y *partial venting*.
- P. A. 1. 7. Práctica elemental y reconocimiento auditivo de recursos interpretativos contemporáneos: *Frullatto* (*flutter-tongue*, *flutterzunge*), vibrato, cantar y tocar a la vez, percutir la FD, *glissandos*, ruidos en el ataque, multifónicos, tocar dos F a la vez, soplar a través del bisel o de otros agujeros, *sputato*.
- P. A. 1. 8. Uso de la técnica como medio para una buena interpretación:
  - Uso de ejercicios para el calentamiento de los músculos.
  - Distinción entre ejercicios *mecánicos* y *técnicos*.
  - Adecuación de la técnica a la interpretación de los estilos musicales propuestos, al repertorio escogido y a las dificultades concretas de las piezas.
  - Uso de la expresión en ejercicios técnicos.
  - Uso de la técnica y la mecánica como proceso de autocorrección.
  - Trabajo con el metrónomo.

#### \*P. A. 2 Aplicación práctica con la FD de los conocimientos de lenguaje musical previamente adquiridos:

- P. A. 2. 1. Lectura musical precisa con FD (a vista y estudiada), que ponga de relieve las intenciones del autor.

- P. A. 2. 2. Práctica de transporte tonal de melodías, con la FD.
- P. A. 2. 3. Reproducción con FD de melodías escuchadas. Tocar “de oído”.
- P. A. 2. 4. Creación de pequeñas melodías con la FD.
- P. A. 2. 5. Improvisación (libre, sugerida, limitada, colectiva, individual, etc.) de melodías con FD.
- \*P. A. 3. Interpretación de un repertorio de piezas, a una o varias voces, y cánones, de diversos estilos y diversas procedencias geográficas y cronológicas.
- P. A. 3. 1. Control de la afinación de la FD, tanto individual como colectiva (previo calentamiento del instrumento antes de afinar), mediante afinador electrónico, diapasón, selección de la FD más baja de un grupo, en soplo normal, alargamiento de las partes de la FD hasta ajustar el sonido, etc.
- P. A. 3. 2. Práctica de las técnicas de conducción de grupos instrumentales:
- P. A. 3. 2. 1. Adecuación a las indicaciones del director, y coordinación con el resto del conjunto instrumental en: entradas, respiraciones, pulsación, articulación, compás, calderones, cambios de *tempo*, dinámicas y cambios de intensidad, expresión, finales, etc.
  - P. A. 3. 2. 2. Conocimiento, realización y reconocimiento de los gestos básicos que permitan la interpretación coordinada sin director: entradas, respiraciones, pulsación, articulación, compás, calderones, cambios de *tempo*, dinámicas y cambios de intensidad, expresión, finales, etc.
  - P. A. 3. 3. Profundización en el repertorio escogido mediante imitación del profesor, memorización de una parte del repertorio, interpretación en público de algunas piezas, y sobreinterpretación de piezas con acompañamiento en *playback*.
  - P. A. 3. 4. Ejecución individual y colectiva del repertorio:
    - Alternancia en la ejecución de las voces.
    - Distribución equilibrada de los alumnos a cada voz, según sus características acústicas, tipo de FD, tesitura, etc.
    - Valoración de las ventajas de la ejecución colectiva y/o individual.
- \*P. A. 4. Detección de las emociones básicas en la interpretación musical con FD. Comentario de ejemplos vividos por los alumnos.
- \*P. A. 5. Crítica de interpretaciones musicales: comentario de un ensayo, de las interpretaciones de los demás, de la propia intervención (autoevaluación), grabación y audición de la propia interpretación, audición comparada de diferentes versiones

grabadas de la misma pieza, audición en directo en el aula o en salas de conciertos, y comprensión de los errores como indicadores de problemas no resueltos.

\*P. A. 6. Exploración y manipulación de las posibilidades sonoras y expresivas de la FD. Gesticulación expresiva en la ejecución musical enfatizando las intenciones expresivas y comunicativas de los autores. Reconocimiento de los “afectos” dominantes de una pieza a partir del análisis de su Modalidad, Intervalos, Figuras, Disonancias, *Tempo*, Carácter, etc.

\*P. A. 7. Conocimiento y aplicación de los tipos de *respiración*:

P. A. 7. 1. Práctica de los 3 tipos de respiración, y análisis de sus ventajas e inconvenientes.

P. A. 7. 2. Comparación de la distinta capacidad respiratoria al soplar, según la postura corporal (de pie y sentados).

P. A. 7. 3. Práctica de las fases de la respiración al soplar una FD:

-Inspiración rápida por la boca, con la FD apoyada en el labio inferior.

-Espiración bucal lenta, calculando la duración habitual de soplo en una FDS.

\*P. A. 8. Mejora de la atención, relajación y autodomínio, en la ejecución con FD.

P. A. 8. 1. Descripción y análisis de las experiencias de los alumnos acerca del *trac*; análisis de factores que lo aumentan o lo aminoran, y de los datos estadísticos aportados.

P. A. 8. 2. Observación y análisis de las circunstancias que conducen a una pérdida del autodomínio, y posibles factores de corrección: detección de los errores más frecuentes mediante grabación, estrategias vinculadas con la sala, el público, las obras y su orden, la presentación, el vestuario, las luces, la colocación, las partituras, la salida a escena, la forma de saludar, la actitud ante un tribunal, etc.

P. A. 8. 3. Práctica de relajación corporal y posterior comentario de su utilización (métodos analíticos de E. Jacobson y de Aiginger, y métodos globales como el de Schultz).

\*P. A. 9. Mejora de las características sonoras de la FDS.

P. A. 9. 1. Práctica de ejecución de los distintos registros, observando el distinto gasto aéreo: extensión de 19 notas diatónicas en 3 registros.

P. A. 9. 2. 1. Práctica de la regularidad en el soplo (sonido liso) buscando el límite máximo y mínimo de soplo, sin desajustar la entonación.

P. A. 9. 2. 2. Práctica del *vibrato*, o cambio de intensidad con fines expresivos.

## CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

**BLOQUE B:** *Conocimiento de los referentes científicos e histórico-culturales con relación a la FD*

\*P. B. 1. Organología de la FD:

P. B. 1. 1. Reconocimiento de los nombres de las partes del instrumento mediante FD de distintos tamaños y modelos.

P. B. 1. 2. Observación de las leyes acústicas de los aerófonos en distintos modelos de FD, teniendo en cuenta la lógica de las digitaciones en FD (longitud, presión, tubos abiertos o tapados y temperatura).

P. B. 1. 3. Clasificación de las FD según la propuesta de Hornbostel-Sachs. Confección de un listado de las agrupaciones musicales donde se encuentre la FD. Clasificación de otros tipos de F: travesera, dulce, globular (ocarina), de pan, F dobles, etc.

P. B. 1. 4. Conocimiento visual y sonoro de la familia de la FD ex, Sp, S, C, T, B, CB, BB + modelos intermedios en otros tonos: *Basset* en si b, *voice F* en re. Identificación y descripción de sus características básicas.

P. B. 1. 5. Origen, denominación y evolución histórica de la FD: reconocimiento visual de modelos de FD de distintas épocas (medievales, renacentistas, barrocas y actuales) y descripción de sus características principales.

P. B. 1. 6. Instrumentación de una pieza para conjunto de FD, respetando sus ámbitos, tesituras y notación.

\*P. B. 2. Investigación aplicada al repertorio para FD de los principales estilos y formas musicales de la música instrumental popular y culta a lo largo de la historia.

P. B. 2. 1. Interpretación, audición y reconocimiento de las formas musicales instrumentales más importantes de la Historia de la música culta occidental: Sonata, Concierto, Suite, Fuga, etc.

P. B. 2. 2. Reconocimiento, a partir de la audición y del análisis de partituras, de los principales Estilos de la Historia de la música culta occidental.

P. B. 2. 3. Análisis de partituras donde destaquen las características de la música Folklórica: funcionalidad, variabilidad y transmisión oral.

\*P. B. 3. Investigación para interpretar adecuadamente la literatura de la FD.



- P. B. 3. 1. Consulta de Fuentes para el estudio de los estilos históricos aplicado a la interpretación: Tratados, obras originales, informaciones musicológicas sobre estilos, épocas, etc.
- P. B. 3. 2. Identificación e interpretación de la notación:  
 -Comparación entre ediciones "Urtext", facsímiles y ediciones convencionales en repertorio histórico. Detección de los cambios por transcripción.  
 -Observación del efecto sugerente de la figuración empleada. Análisis de ejemplos de partituras de música antigua y aleatoria.
- P. B. 3. 3. Aplicación de la ornamentación en piezas: audición de glosas y disminuciones del Renacimiento, análisis de ejemplos de ornamentación melódica dados por tratadistas de los ss. XVI y XVII, iniciación práctica a los ornamentos del Barroco francés e italiano, y práctica de ornamentación de una melodía.
- P. B. 3. 4. Análisis de la Estructura musical de las piezas, teniendo en cuenta los siguientes elementos: igualdad, regularidad, simetría, subdivisión, repetición (por *secciones* –binario, ternario, rondó, etc.–, por *variación* –ostinatos, tema con variaciones–, por *imitación* –canon, fuga–, por *desarrollo* –sonata–), relación entre ritmo y armonía, lógica, contraste, etc.
- \*P. B. 4. Aplicación de las técnicas del cuidado de la FD: mantenimiento y rodaje de una FD nueva.
- P. B. 4. 1. Práctica del mantenimiento de una FD: instrucciones de montaje y desmontaje, secado, protección, recambio del hilo de las juntas, engrase interior y de las juntas, limpiado del bloque y del canal, tiempo de saturación, anticondensadores, succión de la humedad y limpieza de las F de plástico.
- P. B. 4. 2. Rodaje de una FD nueva: tiempo de uso y secado.
- \*P. B. 5. Valoración del uso de FD en *fa*:  
 -Conocimiento de sus diferencias de digitaciones, tonalidades, gasto aéreo, presión, etc.  
 -Análisis de las ventajas e inconvenientes de su aprendizaje.

## CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

### *BLOQUE C: Conocer las posibilidades y propuestas didácticas con FD*

\*P. C. 1. Descripción y análisis de los materiales bibliográficos y didácticos para el estudio de la FD en la escuela, mediante una Ficha Bibliográfica del documento que incluya: objetivos, contenidos, metodología, evaluación, repertorio, nivel educativo (adecuación a la edad y a contenidos musicales previos), presentación (aspectos formales), grabados, fotos, partituras, material audiovisual e informático, currículum oculto (información deformada, suprimida, inventada, compleja, etc.).

\*P. C. 2. Propuesta de aplicación pedagógica de la FD para la escuela:

P. C. 2. 1. Análisis de la edad y/o nivel educativo más adecuado, según las características evolutivas del alumnado.

P. C. 2. 2. Argumentos para la selección del repertorio propuesto.

P. C. 2. 3. Programación de objetivos, contenidos, metodología y recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la FD. Elaboración de Unidades Didácticas o de Programación con FD.

P. C. 2. 4. Análisis y discusión de los siguientes contenidos:

-Ámbito sonoro y orden de presentación de los sonidos.

-Nomenclatura de las digitaciones: grabados blanco y negro, números, letras...

-Práctica de digitaciones sin sonido (F “muda” o F en la “barbilla”).

-Articulaciones empleadas.

-Fraseo.

-Organización de la sesión de clase: ejercicios mecánicos, técnicos, repertorio nuevo y de repaso.

-Sistemas de secuenciación del repertorio, según dificultades técnicas, proyectos, temáticas, etc.

-Ordenación de la práctica monódica y polifónica a través de melodías a 1 o varias voces, ostinatos, cánones con o sin acompañamientos instrumentales por parte del profesor y de los alumnos (piano, guitarra, instrumental Orff, etc.).

-Interpretación con FD en el acompañamiento de danzas y dramatizaciones con fondo musical.

-Propuestas de mejora de acondicionamiento del aula de FD: materiales, mobiliario, colocación de los alumnos, atriles, mesas, piano, etc.

-Uso por parte del maestro de FD Tenor para ver mejor las digitaciones y tocar con las manos intercambiadas (espejo) durante las primeras clases para mostrar mejor las digitaciones.

-Imitación del modelo del profesor.

-Reconocimiento auditivo de la FD.

P. C. 2. 5. Análisis y discusión de propuestas de Evaluación de los aprendizajes de FD en la escuela.

- \*P. C. 3. Análisis y valoración de los criterios para la elección de una FD escolar:
- P. C. 3. 1. Características *didácticas*: modelo soprano, digitación barroca o alemana, marca y modelo unificados para conseguir una mejor afinación.
  - P. C. 3. 2. Características *acústicas*: homogeneidad de los registros, diapasón (en caliente, a  $la=440$  hz.), timbre, facilidad de emisión, afinación de octavas.
  - P. C. 3. 3. Características *morfológicas*: forma del pico, posición de los agujeros, decoración ornamental, número de piezas, dobles agujeros, canal simétrico a contraluz sin irregularidades, apoyo del pulgar derecho, etc.
  - P. C. 3. 4. *Precio*: mejores modelos en calidad/precio, según los materiales, diseños, digitación, tipos de madera, etc.
- \*P. C. 4. Detección de las emociones básicas en situaciones didácticas musicales escolares con FD (*afecto local*). Comentario de ejemplos vividos por los alumnos y propuesta de actividades en que aparezcan combinadamente dichas emociones en el aula. Análisis mediante una “gráfica emocional” utilizando el código del “mapa de humor” de los contenidos emocionales de una sesión de clase de FD.
- \*P. C. 5. 1. Invención de un estilo propio de enseñanza:
- Propuesta de actividades inventadas con FD.
  - Selección crítica y eliminación de actividades propuestas por otros autores.
- P. C. 5. 2. Investigación sobre la práctica educativa:
- Informaciones bibliográficas.
  - Observación sistemática.
  - Formulación de cuestiones (hipótesis y objetivos), planificación, control, comprobación, revisión y autoevaluación.
- \*P. C. 6. Búsqueda, puesta en común y selección de información sobre formación permanente con FD a través de:
- Ciclos de conciertos escolares y de estudiantes, festivales de Música Antigua...
  - Cursos, jornadas, conferencias, etc. de FD.
  - Concursos, intercambios con otros centros, etc.
  - Actividades organizadas por asociaciones de flautistas.
  - Colonias escolares musicales con FD para niños.
  - Bibliografía especializada y páginas *web* sobre FD.
- \*P. C. 7. Estudio personal: trabajo, tiempo, ritmos de actividad, reposo, reacomodación.
- Cambios de *tempo* y ritmos.
  - Cambios de articulación.
  - Trabajo por fragmentos y enlace de los mismos.
  - Aislar los problemas, trabajando sin soplar las digitaciones difíciles.
  - Audición de versiones y grabación de la propia versión.

\*P. C. 8. Organización de conciertos con FD.

P. C. 8. 1. Análisis del repertorio de un concierto: objetivos, dificultades...

P. C. 8. 2. Ordenación de las piezas para un concierto según diferentes criterios, y en una o varias partes.

P. C. 8. 3. Valoración de la logística de un concierto en el que se participó: presentación, colocación, vestuario, luces, saludos, entradas y salidas del escenario, materiales, carpetas, programas de mano, carteles, micros, grabaciones, decorados, gradas, sillas, atriles, etc.

P. C. 8. 4. Práctica y aplicación de los gestos básicos de dirección: entradas, respiraciones, pulsación, articulación, compás, calderones, cambios de tempo, dinámicas y cambios de intensidad, expresión, finales.

P. C. 8. 5. Realización de una prueba de sonido. Adecuación a la sonoridad del escenario. Ensayo general.

\*P. C. 9. Integración de diferentes niveles de aprendizaje:

-Voz del profesor más difícil.

-Conocimiento de todas las voces para decidir qué alumnos se asignan a cada voz.

\*P. C. 10. Valoración del uso de la FD con alumnos con discapacidades físicas:

P. C. 10. 1. FD adaptadas para una sola mano. Posibilidades y dificultades de uso.

P. C. 10. 2. Análisis de las digitaciones del flabiol. Limitaciones y ventajas.

Los CONTENIDOS PROCEDIMENTALES presentados en nuestra propuesta coinciden, en parte, con algunas fuentes. Para facilitar su redacción y su lectura no se han incluido las citas de algunos autores consultados, que se exponen a continuación:

- P. A. 1. 1. Escalas (1973, 9), Hunt (1978, 103 y 104), Elizalde (1979, 7), Galofré (1980, 17), *Gray* (1985, 653), Hauwe (1986, 18 y 31), Testut y Latarjet (1987, 1088), Alcedo (1990, 17), Samama-Polak (1990, 308), Akoschky y Videla (1992, 7), Campos (1994a, 95), Bernús, et al. (1995a, 110), Generalitat de Catalunya (1995, 12325), Izquierdo (1997, 15), Lander (1998a) y Oliveras, et al. (1999d, 15).
- P. A. 1. 2. Mönkemeyer (1967b, 4), Hauwe (1986, 53), Gustems (1997a, 5), y Amy de la Brequete (1999, 6).
- P. A. 1. 3. *Ensenyaments musicals de grau mitjà. 4* (1999, 89).
- P. A. 1. 4. Gustems (1990a, 215), Generalitat de Catalunya (1995, 12325), López, M. (1995, 129), y Seikel, King y Drumright (1997, 121).
- P. A. 1. 5. Tabourot (1972, 18), Escalas (1973, 9), Hunt (1978, 103), Veilhan (1980, 4), Casa (1985, 5), Hauwe (1986, 72), Casals (1991, 1), EDEBE (1992b, 206), Ministerio de Educación y Ciencia (1992, 48 y 78), Campos (1994, 95), Aznárez (1995, 38), Generalitat de Catalunya (1995, 12325), Romaní (1995, 70), y Saperas (1999, 11).
- P. A. 1. 6. Höffer (1964, 15), Akoschky y Videla (1967, 8 y 9), Akoschky y Videla (1969, 6), Hunt (1978, 103), Waechter (1978, 19), Casals (1991, 1), y Lasocki (1999b, 20).
- P. A. 1. 7. Behrmann (1974, IV), Smith Brindle (1979, 172), Mersenne (1986, 239), Abreu (1998, 22), y Thorn (1998).
- P. A. 1. 8. Lerma (1988, 303 y 313), Girbau y Vilar (1995b, 9), Coll (1996, 90), y Palacios (1998, 7).
- P. A. 2. 1. Schumann (1955, 11), Gustems (1991, 65), Ministerio de Educación y Ciencia (1992, 49), Generalitat de Catalunya (1994, 218), Generalitat de Catalunya (1995, 12325), y *Ensenyaments musicals de grau mitjà. 3* (1998, 217).
- P. A. 2. 2. Akoschky y Videla (1969, 7), Maideu (1988, 67), Aschero (1990, 133), Akoschky y Videla (1992, 28), Campos (1994a, 33), Corbalán (1999, 39), y Oliveras, et al. (1999d, 35).
- P. A. 2. 3. Cateura (1992, 25), Sanuy (1994, 41), y Vilá (1995, 12).
- P. A. 2. 4. Generalitat de Catalunya (1994, 54), y Oliveras, Taixés y Tell (1999d, 64).
- P. A. 2. 5. Sanuy (1976, 63), Casals (1991, 1), Ministerio de Educación y Ciencia (1991a, 11), Generalitat de Catalunya (1994, 54), y Campos (1995, 85).
- P. A. 3. Ministerio de Educación y Ciencia (1991a, 11), y Generalitat de Catalunya (1993a, 60).
- P. A. 3. 1. Gustems (1985, 1), Gustems (1990b, 1), Ministerio de Educación y Ciencia (1992, 48 y 78), y Generalitat de Catalunya (1995, 12325).
- P. A. 3. 2. 1. Wagner (1970, 73 y 95), Campos (1995, 85), y *Ensenyaments musicals de grau mitjà. 2* (1997, 191).
- P. A. 3. 2. 2. *Ensenyaments musicals de grau mitjà. 3* (1999, 217).
- P. A. 3. 3. Behrmann (1974, III), Folie, Jacquet y Michel (1993, 8), Campos (1995, 128 y

- 129), Generalitat de Catalunya (1995, 12325), García Gallardo (1997, 82), Izquierdo (1997, 37), *Ensenyaments musicals de grau mitjà. 3* (1998, 217), Corbalán (1999, 39), y Herrera (1999, 49).
- P. A. 3. 4. Schumann (1955, 15), Bareilles (1964, 69), Albert (1971, 3), Bernús (1995b, 15), Generalitat de Catalunya (1995, 12325), y Terry (1997, 120).
- P. A. 4. Gómez (2000, 90).
- P. A. 5. Schoch (1964, 123), Ministerio de Educación y Ciencia (1991a, 11), *Arts Propel* (1992, 22), Generalitat de Catalunya (1993b, 82), Kemp (1993, 129), Generalitat de Catalunya (1994, 54), Portela y Portela (1994, 51), Bernús, et al. (1995b, 70), Torre (1995, 20), Massara y Menéndez (1996, 63), Palacios (1998, 6), Bowles (1999, 149), Corbalán (1999, 39), y Oliveras, Taixés y Tell (1999d, 6).
- P. A. 6. Quantz (1967, 125), Ministerio de Educación y Ciencia (1991a, 11), y Martín Herrero (1997, 228).
- P. A. 7. 1. Hunt (1978, 649), Mir Matsyendra (1978, 82), Martínez Lluna (1985, 34), Hauwe (1986, 41), Alcedo (1990, 17), y Torres y Gimeno (1995,33).
- P. A. 7. 2. Generalitat de Catalunya (1995, 12325), y Seikel, King y Drumright (1997, 121).
- P. A. 7. 3. Swami Vishnudevananda (1974, 226), Escolá (1989, 58 y 65), y García Navarro (1990, 43).
- P. A. 8. 1. Betuel y Clairet (1999, 26).
- P. A. 8. 2. Gustems (1996, 1).
- P. A. 8. 3. Durand (1967, 31).
- P. A. 9. 1. Izquierdo (1994, 12).
- P. A. 9. 2. 1. Elizalde (1980, 5), y Galofré (1980, 17).
- P. A. 9. 2. 2. Hunt (1978, 107), Vives (1989, 38), Lander (1998), y Manning (2000, 37).
- P. B. 1. 2. Gustems (1988, 103).
- P. B. 1. 3. Sachs (1947, 5), MEC (1993a, 109), y Baucells (1995, 84).
- P. B. 2. Generalitat de Catalunya (1993a, 82).
- P. B. 2. 1. Corneloup (1964, 63), Zamacois (1975a, VII), y Gustems (1990a, 7).
- P. B. 2. 2. Generalitat de Catalunya (1993a, 82).
- P. B. 2. 3. Accaoui y Ourgandjian (1986, 22).
- P. B. 3. 1. Lerma (1988, 302), y Gustems (1990a, 7).
- P. B. 3. 3. Eyck (1965), Videla (1976), Linde (1977, 7 y 31), Vives (1989, 38), y Corbalán (1999, 39).
- P. B. 3. 4. Schönberg (1963, 87), Generalitat de Catalunya (1993a, 82), y Generalitat de Catalunya (1994, 218).
- P. B. 4. 1. Arnaus (1974, 10), Fernández (11), Galofré (1980, 17), Gustems (1990b, 7), Akoschky (1992, 8), Richardson (1995a, 6), Alsina (1996, 112), Martínez (1996, 19), Brown (1997, 15), y Brown (1998, 17 y 18).
- P. B. 4. 2. Mönkemeyer (1966, 5), y Ramos (1995, 5).
- P. C. 2. 1. *Programas renovados* (1983, 191).
- P. C. 2. 2. Generalitat de Catalunya (1991, 2143).
- P. C. 2. 3. Generalitat de Catalunya (1991, 2143).
- P. C. 2. 4. Schoch (1964, 122), Jiménez Quesada (1969, 44), Albert (1971, 3), Claverol

- (1973, 5), Arnaus y Crivillé (1974, 11), Hunt (1978, 106), Elizalde (1980, 8), Galofré (1980, 17), Escudero (1981, 36), Barjau y Guardiet (1982a, 10), *Gray* (1985, 523), Malagarriga y Busqué (1987, 41), Moreno (1988, 79), Alcedo (1990, 117), Ministerio de Educación y Ciencia (1991a, 11), Chappier (1992, 12), Núñez (1993, 28), Generalitat de Catalunya (1994, 161), Portela y Portela (1994, 43), Vilà (1995, 11), Wang (1995, 279), Campos (1996, 105), Massara y Menéndez (1996, 152), Galofré y Rigol (1998c, 24), Jones (1999, 130), y Lorenzo (1999, 170).
- P. C. 3. 1. Schoch (1964, 125).
- P. C. 3. 2. Robert (1998, 136).
- P. C. 3. 3. Izquierdo (1994, 12), Lee Collins (1998), Robert (1998, 136), Lahme y Lahme (2000, 61).
- P. C. 3. 4. Green (1998).
- P. C. 4. Goleman (1999, 26), y Gómez (2000, 90, 101, 109 y 110).
- P. C. 5. 2. Castelló y Codina (1999, 89).
- P. C. 6. Nieto (2000, 83).
- P. C. 7. Wagner (1970, 60 y 89), Waechter (1978, 8), Associació de cultura popular “els Garrofers” (1985, 9), Gerle (1994, 148), Campos (1996, 105), Bernús, et al. (1997, 182), Gustems (1997a, 14), y Oliveras, Taixés y Tell (1997a, 48).
- P. C. 8. Wagner (1970, 73), MEC (1993b, 109), Gustems (1997a, 16 y 17), *Ensenyaments musicals de grau mitjà, 3* (1998, 218), y Novillo (1999, 28).
- P. C. 9. Schumann (1955, 16), Akoschky y Videla (1969, 7), y Oliveras, et al. (1999d, 9 y 20).
- P. C. 10. 1. Mollenhauer (1998, 23), y Dolmetsch (2000).
- P. C. 10. 2. Associació de cultura popular “els Garrofers” (1985, 7).

## CONTENIDOS ACTITUDINALES

### *BLOQUE A: Dominio suficiente en la ejecución musical con la FD Soprano*

- \*A. A. 1. 8. Valoración de la técnica como base necesaria para una buena interpretación, como proceso de autocorrección, y como parte de la expresión musical.
- \*A. A. 2. Valoración de los conocimientos de lenguaje musical previamente adquiridos como base necesaria que permita y facilite la ejecución musical con FDS.
  - A. A. 2. 1. Respeto por los compañeros que presenten dificultades en la lectura musical con FDS.
  - A. A. 2. 2. Respeto por los compañeros que presenten dificultades en el transporte tonal con FDS.
  - A. A. 2. 3. Respeto por los compañeros que presenten dificultades en la reproducción con FDS de melodías escuchadas.
  - A. A. 2. 4. Respeto por las melodías para FDS, creadas por los demás compañeros.
  - A. A. 2. 5. Respeto por las melodías improvisadas con FDS, efectuadas por los demás compañeros.
- \*A. A. 3. Valoración de la riqueza y enriquecimiento personal que supone interpretar un repertorio variado de piezas en cuanto a estilos y procedencia geográfica y cronológica.
  - A. A. 3. 1. Valoración de la afinación como medio de mejora artística en la ejecución musical con FDS, procurando las condiciones de atención y silencio necesarias para ello.
  - A. A. 3. 2. Valoración del silencio, la atención y la coordinación como medios imprescindibles de trabajo en ejecuciones instrumentales colectivas con o sin director, aceptando las indicaciones que éste señale.
- \*A. A. 4. Gozo a través de la interpretación musical, individual y colectiva:
  - Ejecución de obras nuevas y repaso de las preferidas que aporten mayor goce.
  - Ejecución de memoria, para estar más atento y disfrutar más.
  - Respeto por las normas de comportamiento en interpretaciones musicales.
  - Transmisión del disfrute de aprender durante toda la vida.
- \*A. A. 5. Sentido crítico ante la interpretación musical:
  - Respeto y tolerancia por las opiniones y comentarios de los demás.
  - Valoración de la crítica como medio de autosuperación.
  - Ejercicio de la crítica dentro de un marco de respeto hacia los demás.



- \*A. A. 6. Desarrollo de la capacidad expresiva a través del instrumento:
  - Respeto por la manifestación de la expresividad de los demás.
  - Interés por expresar la propia realidad subjetiva-intuitiva, mediante un sonido que le dé forma y le identifique (ISO).
  - Sensibilidad para comprender las intenciones expresivas de los autores, desarrollando una forma superior de empatía para captar el mensaje musical y restituirlo.
  
- \*A. A. 7. Interés en conocer y mejorar la técnica respiratoria aplicada a la FD.
  
- \*A. A. 8. Adquisición de una actitud atenta, relajada, tranquila y autocontrolada en la ejecución con FD.
  - A. A. 8. 1. Toma de conciencia del *trac* escénico, como fuente potencial de desorden emocional y artístico, con el fin de prevenir en lo posible sus efectos.
  
  - A. A. 8. 2. Toma de conciencia de las circunstancias que conducen a la pérdida del autodomínio y posibles factores de corrección: detección de los errores más frecuentes mediante grabación, estrategias vinculadas con la sala, el público, las obras y su orden, la presentación, el vestuario, las luces, la colocación, las partituras, la salida a escena, la forma de saludar, la actitud ante el público o un tribunal, etc.
  
  - A. A. 8. 3. Valoración de la relajación como método de autocontrol en situaciones de estrés escénico.
  
- \*A. A. 9. Valoración de la belleza del sonido en la ejecución con FD.
  
- \*A. A. 10. Mejora de las relaciones interpersonales, respetando las interpretaciones de los demás compañeros, valorando sus aportaciones y despertando el sentido de solidaridad y responsabilidad frente al grupo.

## CONTENIDOS ACTITUDINALES

**BLOQUE B:** *Conocimiento de los referentes científicos e histórico-culturales con relación a la FD*

- \*A. B. 1. Valoración del conocimiento de la Organología aplicada a la FD, para comprender mejor la importancia y posibilidades del instrumento.
- \*A. B. 2. Valoración del patrimonio musical presente y pasado, tanto propio como ajeno, participando en su conservación y difusión, y respetando la pluralidad de culturas y estilos que lo componen.
- \*A. B. 3. Valoración de la investigación aplicada a las interpretaciones musicales con FD, como método de autenticidad y rigor estilísticos.
- \*A. B. 4. Respeto y cuidado por el propio instrumento, mostrando interés en su mantenimiento y su rodaje.
- \*A. B. 5. Interés en conocer las características de una FD en *fa*.

## CONTENIDOS ACTITUDINALES

### *BLOQUE C: Conocimiento de las posibilidades y propuestas didácticas con FD*

- \*A. C. 1. Respeto y valoración de los materiales bibliográficos y didácticos existentes para el estudio de la FD en la escuela.
- \*A. C. 2. Interés en proponer un plan de aplicación pedagógica de la FD para la escuela, teniendo en cuenta las características evolutivas del alumnado.
- \*A. C. 3. Valoración de la FD más adecuada para cada situación escolar.
- \*A. C. 4. Valoración del contenido emocional en el aula, en los aprendizajes con FD:
  - A. C. 4. 1. Presencia y valor motivacional de las emociones básicas en la clase de FD, que permitan situaciones de convivencia positivas y experiencias artísticas nuevas.
  - A. C. 4. 2. Estadios en el desarrollo afectivo del alumnado respecto a la FD: aceptación, identificación, participación, valoración, disfrute, amateurismo, flautista, estudiante, experto, profesiona, etc.
  - A. C. 4. 3. Desarrollo de las habilidades emocionales en el profesorado, aplicadas a la enseñanza de la FD: conciencia de uno mismo y de sus propias limitaciones, identificación, expresión y control de los sentimientos, control de los impulsos posponiendo la gratificación, manejo de las sensaciones de tensión y ansiedad, interpretación adecuada de los signos emocionales y sociales, escucha y comprensión la perspectiva de los demás, resistencia a las influencias negativas, comprensión de la conducta que resulte más apropiada a una determinada situación, etc.
- \*A. C. 5. 1. Valoración de la creatividad del profesorado en el diseño de actividades con FD.
  - A. C. 5. 2. Valoración de la investigación educativa como método para mejorar la práctica docente.
- \*A. C. 6. Interés por la propia formación permanente en FD, con los medios al alcance.
- \*A. C. 7. Interés en el estudio como método de mejora en el conocimiento de la FD, mediante el esfuerzo y la disciplina necesarias.
- \*A. C. 8. Valoración de la organización de conciertos con FD como motivación en el estudio de la FD y como medio eficaz de dinamización musical escolar.
- \*A. C. 9. Respeto por los alumnos que presenten dificultades de aprendizaje, favoreciendo su integración mediante actividades musicales con distintos niveles de dificultad.

- \*A. C. 10. Respeto por los alumnos que presenten discapacidades físicas que les obliguen al uso de FD adaptadas, favoreciendo su integración mediante aprendizajes complementarios y actividades musicales adecuadas a sus capacidades.
- \*A. C. 11. Valoración de la FD como instrumento propedéutico, a la vez que como instrumento musical *per se*.

Estos CONTENIDOS ACTITUDINALES están fundamentados en diversas fuentes. Para facilitar la redacción y la lectura de los contenidos anteriores no se han incluido las citas de los autores consultados, que se exponen a continuación:

- A. A. 2. Generalitat de Catalunya (1993a, 40), y Generalitat de Catalunya (1994, 54).
- A. A. 2. 4. Escudero (1983, 14).
- A. A. 2. 5. Escudero (1983, 14).
- A. A. 3. Generalitat de Catalunya (1995, 12325).
- A. A. 3. 1. Generalitat de Catalunya (1995, 12324).
- A. A. 3. 2. Ministerio de Educación y Ciencia (1991a, 11), Campos (1995b, 82), Giráldez (1995, 25), y MEC (2000, 165).
- A. A. 4. Ministerio de Educación y Ciencia (1991a, 11), EDEBE (1992b, 29), Portela y Portela (1994, 51), Generalitat de Catalunya (1995, 12324), Izquierdo, Jiménez y Montserrat (1997a, 37), y Csikszentmihalyi (1999, 282 y 287).
- A. A. 5. Generalitat de Catalunya (1993a, 41), Generalitat de Catalunya (1994, 218), Generalitat de Catalunya (1995, 12325), y Corbalán (1999, 39).
- A. A. 6. Benenzón (1981, 63), Blacking (1994, 56), Generalitat de Catalunya (1994, 54), Frega (1997, 8), Gardner (1998, 154), Collelldemont (1999, 131), Csikszentmihalyi (1999, 282), y Wilfart (1999, 122).
- A. A. 8. 1. Betuel y Clairet (1999, 26), y Goleman (1999, 100).
- A. A. 8. 2. *Ensenyaments musicals de grau mitjà. I* (1996, 207), y Gustems (1996, 1).
- A. A. 8. 3. Durand (1967, 31).
- A. A. 10. Generalitat de Catalunya (1994, 25), Generalitat de Catalunya (1995, 12325), Schumann (1995, 16), y Martín Herrero (1997, 136).
  
- A. B. 2. Generalitat de Catalunya (1994, 25 y 218).
- A. B. 3. Ministerio de Educación y Ciencia (1992, 48), Generalitat de Catalunya (1993, 41 y 60), y Corbalán (1999, 39).
- A. B. 4. Ministerio de Educación y Ciencia (1991a, 71), y Girbau y Vilar (1995b, 11).
  
- A. C. 1. Gustems (1990b, 1).
- A. C. 4. 1. Roche (1980, 37), Gustems (1990a, 25), Caballer y Giménez (1995, 103), Palacios (1997, 67), Castelló y Codina (1999, 89), Goleman (1999, 26 y 429), Parcerisa (1999, 12), Gómez (2000, 90), y Corbí (2001, 157).
- A. C. 4. 2. Buckton (1998, 10).
- A. C. 4. 3. Goleman (1999, 400).
- A. C. 7. Fromm (1978, 122), Delors (1999, 72), y Jimeno (1999, 90).
- A. C. 8. Generalitat de Catalunya (1993a, 40).
- A. C. 9. Schoch (1964, 155), Claverol (1973, 1), Girbau (1992, 29), Giráldez (1995e, 25), Gustems (1997a, 5), y Egea y Martínez (2000, 110).
- A. C. 11. Lavignac (1950, 65).

A continuación, en la tabla A1.1. se muestra la correspondencia entre los objetivos y los diferentes contenidos de nuestra propuesta a fin de ser analizados y observar su correlación.

OBJETIVOS	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
O. A. 1.	C. A. 1. C. A. 1. 1. C. A. 1. 2. C. A. 1. 3. C. A. 1. 4. C. A. 1. 5. C. A. 1. 6. C. A. 1. 7. C. A. 1. 8.	P. A. 1. P. A. 1. 1. P. A. 1. 2. P. A. 1. 3. P. A. 1. 4. P. A. 1. 5. P. A. 1. 6. P. A. 1. 7. P. A. 1. 8.	A. A. 1. 8.
O. A. 2.	C. A. 2. C. A. 2. 1. C. A. 2. 2. C. A. 2. 3. C. A. 2. 4.	P. A. 2. P. A. 2. 1. P. A. 2. 2. P. A. 2. 3. P. A. 2. 4. P. A. 2. 5.	A. A. 2. A. A. 2. 1. A. A. 2. 2. A. A. 2. 3. A. A. 2. 4. A. A. 2. 5.
O. A. 3.	C. A. 3. C. A. 3. 1. C. A. 3. 2.	P. A. 3. P. A. 3. 1. P. A. 3. 2. 1. P. A. 3. 2. 2. P. A. 3. 3. P. A. 3. 4. P. A. 3. 5.	A. A. 3. A. A. 3. 1. A. A. 3. 2.
O. A. 4.	C. A. 4.	P. A. 4.	A. A. 4.
O. A. 5.		P. A. 5.	A. A. 5.
O. A. 6.	C. A. 6.	P. A. 6.	A. A. 6.
O. A. 7.	C. A. 7. C. A. 7. 1. C. A. 7. 2. C. A. 7. 3.	P. A. 7. P. A. 7. 1. P. A. 7. 2. P. A. 7. 3.	A. A. 7.
O. A. 8.	C. A. 8. C. A. 8. 1. C. A. 8. 2. C. A. 8. 3.	P. A. 8. P. A. 8. 1. P. A. 8. 2. P. A. 8. 3.	A. A. 8. A. A. 8. 1. A. A. 8. 2. A. A. 8. 3.
O. A. 9.	C. A. 9. C. A. 9. 1. C. A. 9. 2.	P. A. 9. P. A. 9. 1. P. A. 9. 2. 1. P. A. 9. 2. 2.	A. A. 9.
O. A. 10.			A. A. 10.

OBJETIVOS	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
O. B. 1.	C. B. 1. C. B. 1. 1. C. B. 1. 2. C. B. 1. 3. C. B. 1. 4. C. B. 1. 5. C. B. 1. 6.	P. B. 1. P. B. 1. 1. P. B. 1. 2. P. B. 1. 3. P. B. 1. 4. P. B. 1. 5. P. B. 1. 6.	A. B. 1.
O. B. 2.	C. B. 2. C. B. 2. 1. C. B. 2. 2. C. B. 2. 3.	P. B. 2. P. B. 2. 1. P. B. 2. 2. P. B. 2. 3.	A. B. 2.
O. B. 3.	C. B. 3. C. B. 3. 1. C. B. 3. 2. C. B. 3. 3. C. B. 3. 4.	P. B. 3. P. B. 3. 1. P. B. 3. 2. P. B. 3. 3. P. B. 3. 4.	A. B. 3.
O. B. 4.	C. B. 4. C. B. 4. 1. C. B. 4. 2.	P. B. 4. P. B. 4. 1. P. B. 4. 2.	A. B. 4.
O. B. 5.	C. B. 5. C. B. 5. 1. C. B. 5. 2. C. B. 5. 3.	P. B. 5.	A. B. 5.
O. C. 1.	C. C. 1. C. C. 1. 1. C. C. 1. 2.	P. C. 1.	A. C. 1.
O. C. 2.	C. C. 2. C. C. 2. 1. C. C. 2. 2. C. C. 2. 3. C. C. 2. 4. C. C. 2. 5.	P. C. 2. P. C. 2. 1. P. C. 2. 2. P. C. 2. 3. P. C. 2. 4. P. C. 2. 5.	A. C. 2.
O. C. 3.	C. C. 3. C. C. 3. 1. C. C. 3. 2. C. C. 3. 3. C. C. 3. 4.	P. C. 3. P. C. 3. 1. P. C. 3. 2. P. C. 3. 3. P. C. 3. 4.	A. C. 3.

OBJETIVOS	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
O. C. 4.	C. C. 4.	P. C. 4.	A. C. 4. A. C. 4. 1. A. C. 4. 2. A. C. 4. 3.
O. C. 5.	C. C. 5.	P. C. 5. 1. P. C. 5. 2.	A. C. 5. 1. A. C. 5. 2.
O. C. 6.	C. C. 6.	P. C. 6.	A. C. 6.
O. C. 7.	C. C. 7.	P. C. 7.	A. C. 7.
O. C. 8.	C. C. 8. C. C. 8. 1. C. C. 8. 2. C. C. 8. 3. C. C. 8. 4. C. C. 8. 5.	P. C. 8. P. C. 8. 1. P. C. 8. 2. P. C. 8. 3. P. C. 8. 4. P. C. 8. 5.	A. C. 8.
O. C. 9.		P. C. 9.	A. C. 9.
O. C. 10.	C. C. 10. C. C. 10. 1. C. C. 10. 2.	P. C. 10. P. C. 10. 1. P. C. 10. 2.	A. C. 10.
O. C. 11.	C. C. 11.		A. C. 11.

Tabla A1.1. Correspondencia entre *Objetivos* y *Contenidos* de nuestra propuesta

Como puede apreciarse en la tabla anterior, todos los Objetivos de la propuesta están reflejados con algún Contenido de la misma. La gran mayoría de Objetivos están referidos a los tres tipos de Contenidos (Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales), aunque en algún caso sólo están relacionados con uno o dos tipos.



### 3. METODOLOGÍA

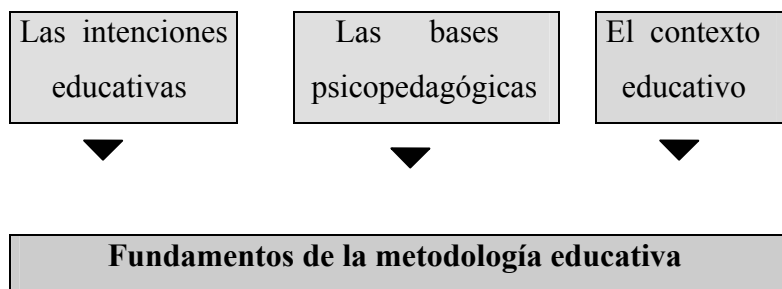
La *Metodología educativa* explica el modo de enseñar, la aplicación coherente de un sistema ordenado para llegar a un fin educativo. Como planteó Mc Luhan en 1964 cuando afirmó que “el medio es el mensaje”, lo que finalmente llega al alumno, además de los contenidos materiales de la asignatura, son los modos utilizados para enseñarla (Gimeno y Pérez, 1992; Alcázar, 1995, 34). Así, pues, en el momento de plantearnos las estrategias de enseñanza, o sea, el “cómo enseñar”, no podemos olvidar que la metodología que se utilice en la formación inicial del profesorado puede ser una referencia y modelo en el futuro profesional de nuestro alumnado. Este hecho reviste gran importancia y responsabiliza de la elección, de la puesta en práctica y de la justificación de una metodología adecuada. En un entorno pretendidamente constructivista, siguiendo el modelo de la Reforma Educativa, las estrategias “expositivo-suscitadoras, interactivo-productivas y activo-productivas” (Hernández, 1997, 305) serán las preferidas. Oldfather, Bonds y Bray (1994), opinan que los candidatos a ser profesores necesitan estar inmersos en un entorno fundamentado en “el cuestionamiento, la hipotetización, la investigación, la imaginación y el debate”, ya que para que el futuro profesorado pueda tener una actitud constructivista con su alumnado, debe aprender a ser profesorado en un entorno constructivista, lo cual permite hablar de constructivismo en la formación inicial del profesorado. Esta metodología entronca con la concepción del profesorado como profesionales *reflexivos*, pues la reflexión sobre la práctica supone una concepción constructivista de la realidad y desempeña un papel central en el desarrollo de las competencias profesionales (Mauri, 1996, 481). En nuestra propuesta abogamos por un profesorado que, según Schön (1992), debe reflexionar sobre la acción, antes, después y durante la misma, desarrollando su actividad, encuadrando y resolviendo problemas sobre la marcha. Este tipo de actuación requiere de la introspección, la investigación y el examen crítico (tanto personal como profesional y colectivo) aplicados al currículum, los medios, los valores, y el contexto educativo institucional y social. Esta reflexión permite un cambio en los significados que sólo tiene lugar si los protagonistas, a partir del contraste de sus formas de pensar y de actuar y las de los demás, son capaces de identificar sus propios puntos de vista, valorarlos, reconocer en qué pueden cambiar, planificar cómo cambiarlos y cómo poner en práctica las nuevas representaciones, a través de procesos metacognitivos (Sanmartí, 2000, 32).

En el campo de la didáctica de la música, suelen citarse algunos autores como ejemplos de métodos de enseñanza musical (por ejemplo, los métodos “Dalcroze”, “Orff”, “Kodály”, etc.). Se trata de propuestas valiosas elaboradas por dichos autores para contextos socioeducativos concretos, que intentan abordar tanto aspectos globales como muy específicos de la enseñanza de la música. Aun cuando toda propuesta educativa contenga elementos metodológicos esenciales, en realidad las diferencias entre dichos “métodos” sólo consisten en algún aspecto de las técnicas o de las variables metodológicas empleadas, aspectos que serán desarrollados con más detalle en este mismo apartado.

A continuación examinaremos los tres elementos básicos en la aproximación al análisis de las Metodologías: los *fundamentos*, las *variables* y las *técnicas*.

### 3.1. FUNDAMENTOS

Toda Metodología educativa se basa en distintos **fundamentos** interrelacionados, entre los que destacaremos: las intenciones educativas, las bases psicopedagógicas y el contexto educativo.



La Metodología debe ser coherente con las *intenciones educativas*, reflejadas en los objetivos de los programas (Coll, 1990; Solé y Coll, 1993; Mauri y Gómez, 1997). Así, la dedicación otorgada a cada contenido en la propuesta de actividades será fruto de la distinta dimensión e implicación de cada uno de ellos. Las actividades de evaluación también reflejarán el tipo de contenido más relevante en cada caso. Tal como señala Alsina (1997, 81), debemos adecuar la metodología al tipo de conocimiento que enseñar.

La Metodología debe ser coherente con las *bases psicopedagógicas*, aportadas tanto desde la Psicología de la Educación como desde la Pedagogía Musical. Entre ellas destacaríamos: el modelo psicopedagógico, el equilibrio hemisférico cerebral, los principios didácticos o leyes del aprendizaje, y los estilos cognitivos.

El currículum de la LOGSE adopta explícitamente un determinado modelo psicopedagógico, el *Constructivismo*, donde tanto la actividad mental de cada individuo como la actividad interpersonal con el profesor y los demás compañeros resultan fundamentales para la construcción del conocimiento (Antúnez, 1991, 7). La *Metacognición* (término acuñado por Flavell en 1970) permite conocer y reflexionar sobre la adquisición del propio conocimiento, examinando activamente la regulación y organización de los procesos cognitivos (Nisbet y Shucksmith, 1987, 54; Martí, 1995). Dichos procesos están

condicionados por la evolución psicológica propia de cada edad en la que inciden factores de todo tipo (biológicos, sociales, culturales, históricos, etc.) presentes en un *modelo contextual-dialéctico* que tiene en cuenta el carácter multidireccional del desarrollo (Martí, 1991, 41). Según Piaget (1977, 17) en la actividad intelectual tienen lugar dos procesos: la *asimilación* (inclusión de un nuevo elemento en una estructura) y la *acomodación* (adaptación de la estructura para integrar dicho elemento). Ambos procesos deberán tener lugar en un contexto que resulte motivador y *significativo*, donde la distancia entre lo sabido (conocimientos previos) y lo desconocido sea la adecuada (la “zona de desarrollo potencial”, de Vigotsky) y permita la reestructuración cognitiva (Pozo, 1989, 169). La asimilación se realiza, según Ausubel (Pozo, 1989, 218) siguiendo tres tipos de aprendizaje: el *subordinado* (inclusión de ideas en un nivel inferior), el *supraordinado* (agrupando conceptos y estableciendo una nueva categoría superior) y el *combinatorio* (agregando nuevas ideas en un mismo nivel). El desarrollo intelectual es progresivo y, según Bruner (1969) pasa por distintas representaciones: la *enactiva* (mediante la acción), la *icónica* (con la imagen) y la *simbólica* (mediante el lenguaje). El uso del lenguaje permite la síntesis del pensamiento abstracto que, según Vigotsky (1979) planteará un proceso creciente de complejidad, desde los *agrupamientos sincréticos* (conexiones vagas), pasando por el pensamiento en *complejos o pseudoconceptos* (generalizaciones a partir de rasgos similares entre objetos), hasta llegar finalmente a los *conceptos*. Los conceptos verdaderamente científicos forman parte de un sistema jerárquico piramidal, organizado según redes analógicas (Abdounur, 1997, 161) y se aplican de modo deductivo en el contexto de la instrucción (Pozo, 1989, 203 y 223). A pesar de que el lenguaje oral facilite la conceptualización y el aprendizaje musicales, no hemos de olvidar la necesidad de partir de la misma experiencia musical más que de cualquier otro lenguaje (Borguñó, 1946, 155). El aprendizaje de un instrumento musical implicará el desarrollo de múltiples competencias: musicales, corporales, interpersonales, intrapersonales, etc. (Abdounur, 1997, 166), pero no debemos perder de vista lo que expresa el autor de las *inteligencias múltiples*, H. Gardner (1998, 154):

*“Si el área es música, el profesor debe ser capaz de pensar musicalmente, y no, simplemente, presentar la música a través del lenguaje o de la lógica”.*

Respecto a la *especialización hemisférica* cerebral, ampliamente descrita en los trabajos de Edward de Bono (1971), deberemos equilibrar las estrategias de aprendizaje para despertar nuestra dualidad cerebral (Sanjosé, 1998, 44). Por lo general, el hemisferio izquierdo es el encargado de traducir las percepciones en representaciones lógicas, semánticas y fonéticas, y de comunicarse con el exterior sobre la base de esta codificación lógico-analítica. El hemisferio derecho está especializado en la percepción “holística” de las relaciones, los símbolos, las configuraciones y las estructuras propias de la creatividad artística (Despins, 1994, 18, 31 y 32). Ante el aprendizaje de una nueva pieza de música, Lundin (Hargreaves, 1998, 241) propone adquirir el sentido de su unidad “como un todo” si se trata de piezas cortas; y en el caso de piezas largas, propone analizar sus partes y aprenderlas por separado antes de combinarlas. Solamente la actuación coordinada de ambos hemisferios posibilitará una interpretación musical óptima (Pérez, 1996, 110): en un concierto se deberá establecer, de forma global, un equilibrio dinámico entre la ejecución y la interpretación, es decir, ser capaz de vibrar emocionalmente (hemisferio derecho) mientras se mantiene un grado de ejecución técnica impecable (hemisferio izquierdo); esta simultaneidad permitirá subyugar al auditorio (Despins, 1994, 96).

Los *Principios Didácticos* o *Leyes del Aprendizaje* deben respetarse si queremos una enseñanza de calidad. Según Palacios (1998, 2), los básicos serían:

- **PROXIMIDAD:** La enseñanza debe partir del punto más cercano posible a la vida del alumnado, partiendo de elementos familiares. Por ejemplo, el aprendizaje se verá favorecido si el repertorio está constituido en su mayoría por canciones o por obras de grandes maestros, conocidas previamente por el alumnado.
  
- **ORDENAMIENTO, CAUSALIDAD Y CONTIGÜIDAD ESPACIAL Y TEMPORAL:** El conocimiento adquirido por asociación de ideas se basa en que las tareas y partes de un todo deben tener una secuencia lógica que las relacione para facilitar su asimilación y aprendizaje. Ya Aristóteles manifestó que los conceptos se adquieren mejor si guardan las leyes de contigüidad, similitud y contraste (Pozo, 1989, 18). Todos los métodos deben ir de lo simple a lo complejo, para que lo aprendido en una obra se aplique,

relacione y amplíe en la siguiente. Después de un organizador inicial, lo más importante debe ir lo primero para contribuir a la estructuración del pensamiento (Pozo, 1989, 25).

- **ADECUACIÓN:** La enseñanza debe adaptarse a las necesidades, intereses, conocimientos previos, disposición y posibilidades del alumnado y de la sociedad.
- **ESPONTANEIDAD:** Se debe promover la creatividad del alumnado, creando obras nuevas y recreando las existentes mediante la interpretación musical.
- **ACTIVIDAD Y FRECUENCIA:** Las habilidades se adquieren con el ejercicio y la repetición. El ritmo, la frecuencia y la periodicidad del trabajo son fundamentales para un buen aprendizaje (Pozo, 1989, 166). Es necesario que el alumno haga el esfuerzo de aprender, mediante un trabajo continuado y responsable en casa. La práctica de un arte requiere disciplina, concentración, paciencia e interés (Fromm, 1978, 122). Los intérpretes que alcanzan el grado de virtuosismo han llegado a invertir el doble de tiempo que los de nivel medio de éxito (Slovoda y Davidson, 1998, 95). En palabras de Schumann (1955, 28): *“Diligencia y perseverancia son los factores más importantes del progreso”*.
- **AUTOCORRECCIÓN:** Los alumnos deben aprender a ser capaces de detectar por sí mismos los problemas que se les presentan y adquirir la capacidad de resolverlos eventualmente sin ayuda. El uso de las nuevas tecnologías puede potenciar este proceso (Fuertes, 1999).
- **EFICIENCIA:** Mínimo esfuerzo con el máximo rendimiento. Para ello es conveniente un tamaño óptimo de las elaboraciones que permita la síntesis y memorización convenientes.
- **EFEECTO:** La “pedagogía del éxito” provoca una aceleración en el aprendizaje (por eso hay que tener siempre pequeñas metas fácilmente alcanzables). El éxito es el objetivo básico en aprendizajes de tipo reproductivo y memorístico, mientras que en el aprendizaje significativo o comprensivo sólo actúa como un refuerzo motivador. El

sujeto debe comprender las razones estructurales que han hecho posible sus éxitos así como sus fracasos (Pozo, 1989, 173).

- **EXPERIENCIA:** Provoca que algo actúe de forma inmediata en la vivencia del alumno y permite que éste llegue a identificarse con dicho conocimiento (Pannikar, 1998, 56), favoreciendo su memoria a largo plazo (Caballer y Giménez, 1996, 103). A diferencia de la *observación*, en la experiencia existe la posibilidad de vinculación personal con lo experimentado. Es un *descubrimiento activo* de la realidad.

Todas estas Leyes y Principios generan una determinada **MOTIVACIÓN** en el aprendizaje, entendida como el proceso por el que se inicia y mantiene una conducta. Consideraremos dos tipos de motivación: la *intrínseca* (depende de las características de la propia actividad), y la *extrínseca* (depende de elementos externos a la misma). Entre los elementos de *motivación intrínseca* podemos destacar:

- La novedad y variedad en las técnicas y materiales utilizados.
- Los lenguajes utilizados en los aprendizajes.
- El repertorio de piezas utilizado (Malbrán, Furno y Espinosa, 1990, 375).
- El establecimiento de objetivos próximos al alcance del alumno, consensuando, en lo posible, las metas del aprendizaje.
- El conocimiento de los límites y dimensiones de los propios intereses del alumnado.
- Las formas creativas de aprendizaje (Torrance y Myers, 1976, 77).

Entre los elementos de *motivación extrínseca* podemos destacar:

- El refuerzo externo mediante aprobación o desaprobación académicas: calificaciones, premios, críticas, etc. por parte del profesorado y de los familiares (Sloboda y Davidson, 1998, 95).
- Las informaciones sobre los progresos en el aprendizaje.
- El deseo de tocar como los alumnos más aventajados o mayores (Buckton, 1998).
- La participación con éxito en ejecuciones musicales (conciertos, fiestas, festivales, etc.) con público, en el centro escolar (Alsina, 1997, 53).

- La participación en actividades musicales de carácter social y público en la comunidad: intercambios, salidas, conciertos, etc. fuera del centro (Carlton, 1987).
- El trabajo en grupos cooperativos.
- Lo conocido que sea el contenido que aprender (Egea y Martínez, 2000, 109).
- La dinámica de clase.
- El rol del profesor, sus comentarios, ejemplos, etc.
- Los sentimientos que tenga el maestro hacia los contenidos enseñados (R. Llull, en Moreu, 1997, 4).
- El entusiasmo del director (Brotons, 1998, 32).
- La valoración de una actividad, efectuada con anterioridad, por expertos (Lacárcel, 1995, 36).

Además de la motivación, también hemos de tener en cuenta la *significatividad* de los aprendizajes, es decir, la actividad mental constructiva del alumno aplicada a contenidos que posean ya un grado considerable de elaboración (Coll, 1990). Dicha significatividad depende de sus conocimientos previos, de su actitud y disposición favorables, de la estructuración lógica de los contenidos, y de su significatividad psicológica (Coll, 1988). En el aprendizaje significativo y comprensivo, los fracasos resultan más informativos que los éxitos, pues proporcionan información sobre la insuficiencia asimiladora de nuestros esquemas o conocimientos (Pozo, 1989, 186). Puesto que el aprendizaje significativo es el ingrediente esencial de la concepción constructivista del aprendizaje escolar (Coll y Solé, 1990), no podemos reducir la significatividad de los contenidos a la conexión entre lo que se va a aprender con lo que ya se sabe, ya que la significatividad también viene dada por:

- La conexión con el entorno del alumnado, tanto su vida cotidiana, como su familia, escuela, relaciones con compañeros y compañeras, televisión, juegos de moda, etc.
- Los intereses propios de la edad del alumnado, de las modas del momento o del lugar.
- Los aspectos lúdicos, de novedad, curiosidad, interés, necesidad, aventura, descubrimiento, entretenimiento, magia, misterio, reto, etc. que conlleve.



- La funcionalidad o aplicación práctica que se pueda hacer de ellos en la vida cotidiana.

La significatividad guarda también relación con la estructura interna de la materia que, según Lévy (Abdounur, 1997, 90) debería ser contemplada como un “hipertexto”, obedeciendo a sus seis principios conformadores: el de *metamorfosis* (la red está en continua transformación), *heterogeneidad* (los nudos de la red están formados por materiales diversos: imágenes, sonidos, palabras, sensaciones, modelos, etc. y sus conexiones pueden ser de índole lógica, afectiva, analógica, etc.), *multiplicidad* (como los fractales, cualquier punto puede desvelar el contenido del resto de la red), *exterioridad* (la red depende de las informaciones externas, no tiene unidad orgánica propia), *topología* (define la distancia entre significados), y *movilidad* de los centros (cualquier punto puede transformarse en centro, e incluso existir varios centros a la vez en una misma red).

Contemplar la *motivación* implica tener en cuenta los *aspectos emocionales* suscitados en las clases. La forma en que el maestro lleve adelante la clase constituye en sí misma, un modelo, una lección *de facto* en competencia emocional (o en su falta de ella). En el estudio de las artes se observa que el alumnado, además de dominar una serie de habilidades y conceptos, encuentra y muestra sus propios sentimientos y los de los demás, de manera que se hace necesario crear un clima que proteja su intimidad. El *disfrute* aparecerá en el linde entre el aburrimiento y la inquietud, cuando los desafíos estén en equilibrio con la capacidad de la persona para actuar (Csikszentmihalyi, 1999, 88). La mayoría de las actividades de disfrute no son naturales, pues requieren de un esfuerzo inicial que cuesta realizar; pero una vez que la interacción comienza a ofrecer retroalimentación, empieza a ser intrínsecamente gratificante. A pesar de ello, hasta los 10 años, la disciplina debería estar en función del disfrute obtenido; más tarde es posible mantener actividades que ofrezcan retroalimentaciones escasas o muy postergadas. Los contextos que promueven experiencias óptimas tienen las siguientes características, según Csikszentmihalyi (1999, 140):

- *Claridad* en las metas y la retroalimentación
- *Centramiento*, interés en el propio presente, en los sentimientos y experiencias concretas
- *Elección* en libertad

- *Compromiso* para implicarse en aquello que le interese (destacan las aportaciones del “contrato didáctico”, de Przesmycki, 2000)
- *Desafío* mediante acciones cada vez más complejas

En el desarrollo del dominio afectivo en el aprendizaje de la FD podemos considerar 5 estadios (Buckton, 1998, 10):

- 1º *Recepción*: poco contenido emocional, bajo el control de un maestro.
- 2º *Respuesta*: el estudiante busca la gratificación de la experiencia musical.
- 3º *Valoración*: implica el deseo de continuar desarrollando y profundizando en la materia a través de clases particulares, conciertos, asociaciones, participando en grupos musicales, etc.
- 4º *Organización*: se asume el lenguaje, las ideas y los valores de los profesionales.
- 5º *Caracterización*: el entusiasta que llega a alcanzar un nivel profesional (profesor, flautista, artista, *luthier* de FD) y a construir una visión del mundo a través de la música y del instrumento.

El *estilo cognitivo* es, según S. de la Torre, aquel modo prevalente que tienen los sujetos para percibir, procesar y organizar la información: pensar, aprender o actuar a partir de determinadas estrategias de funcionamiento mental. Así, podemos considerar dos estilos cognitivos: el *reflexivo, analítico o independiente de campo*, y el *impulsivo, globalizador o dependiente de campo*. Las diferencias entre ambos tipos determinarán la mayor o menor presencia de errores en la realización de tareas escolares e incluso laborales (Torre, 1995, 14). La enseñanza debería intentar compensar las dificultades derivadas de la preeminencia de uno u otro estilos en el alumnado.

La Metodología debe ser coherente con *el contexto educativo*. El contexto educativo describe y analiza el entorno en el que se sitúa una enseñanza, y contempla aspectos sociales, geográficos, laborales, materiales con que se cuenta, características personales del profesorado y alumnado (edad, número, etc.), espacio físico en que se trabaja, horarios y dedicación temporal de los implicados, etc. La puesta en práctica de los programas debe abarcar las cuatro situaciones o “redes” que Attali refiere en *Ruido: La Economía Política de la Música* (Thompson, 1989, 184): el espacio ritual propio (danzas, fiestas, celebraciones

religiosas, etc.), la representación musical escénica (conciertos), las grabaciones y posterior audición, y finalmente la autocomunicación del propio músico en sus composiciones. Al poner en práctica los programas pueden aparecer problemas singularmente complejos, que exijan soluciones elaboradas personalmente y requieran de una fundamentación científica, ideológica, ética, artística y reflexiva. En este sentido, quisiera destacar la aportación de Edgar Morin (2000, 79) cuando aconseja tener en cuenta el carácter *ecológico* o *interaccionado* de nuestras acciones, el uso de *estrategias y programaciones semiestructuradas* frente a los clásicos *programas* pensados para condiciones educativas estables, y el carácter de *apuesta* de nuestra propuesta educativa. Morin destaca, además, la incertidumbre de nuestra *especulación* (“juego de espejos donde se refleja hacia delante”) basada en la fe y la esperanza, frente a pretendidas certezas. Con un marcado carácter multicultural, propio de las sociedades complejas, resultan también muy valiosas las aportaciones de la “Comisión Internacional sobre la Educación para el s. XXI”, presidida por Jacques Delors (1999, 64) donde se destacan los siguientes retos que se deben superar en el contexto de la educación europea actual:

- La tensión entre global y local
- La tensión entre universal e individual
- La tensión entre la tradición y la modernidad
- La tensión entre consideraciones a largo y a corto plazo
- La tensión para conciliar tres fuerzas: la *competición* (que estimula), la *cooperación* (que da fuerza), y la *solidaridad* (que une)
- La tensión entre lo espiritual y lo material

Dichas tensiones deberán superarse mediante el respeto a una diversidad cada vez más generalizada en nuestra sociedad, atendiendo más a la persona que al individuo, y enfatizando los contenidos actitudinales como eje fundamental de la convivencia y la paz en el futuro. También estaríamos de acuerdo con Imbernón (1994, 53) en vincular la teoría y la práctica en la formación inicial del profesorado, poniendo especial énfasis en:

- La atribución de funcionalidad personal y profesional a los aprendizajes.
- La discusión de temas que ayuden a plantear, clarificar, precisar o reconducir conceptos o actitudes.

- La investigación que ayude a vincular teoría y práctica, a ampliar información, o a discutir resultados obtenidos con otros ya conocidos.
- El contacto con las escuelas, participación en la elaboración de trabajos y propuestas de apoyo a las mismas.

### 3.2. VARIABLES

La metodología es un componente relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje y está condicionada por diversas **variables** que, combinadas entre sí, darán lugar a las denominadas *macroestrategias de organización*. Entre estas variables destacaríamos: los tipos y secuencias de actividades, los agrupamientos del alumnado, la dinámica de grupo, la organización del espacio y del tiempo, la presentación de los contenidos y, finalmente, el uso de materiales didácticos.

*Tipos y secuencias de actividades*. El diseño de las actividades debe contemplar una planificación o seriación que incluya distintos tipos de actividades. Los estudios sobre el aprendizaje de destrezas tales como el aprendizaje de una nueva pieza musical han demostrado, por ejemplo, que la práctica distribuida en sesiones discontinuas es más efectiva que la práctica masiva, en la cual la misma cantidad de tiempo total se centra en una única sesión de aprendizaje (Hargreaves, 1998, 241). A continuación se enumeran distintos *tipos de actividades* que pueden aparecer a lo largo de un programa de curso:

- Actividades de introducción y motivación, para interesar a los alumnos.
- Actividades de conocimientos previos, para conocer el nivel de partida.
- Actividades de relación con la realidad y fomentadoras de la interrogación.
- Actividades de desarrollo, elaboración y construcción de significados. Se procurará que sean variadas, y que lleven a relacionar unas con otras mediante algún elemento en común. En ellas se encuadran las llamadas *microestrategias de repetición* (como copia, imitación, etc.) y las de *elaboración* (como esquemas, toma de apuntes, diagramas, mapas conceptuales, resúmenes, análisis de errores, recapitulaciones, etc.)
- Actividades de descontextualización, aplicación, ejercitación y consolidación, para contrastar las ideas nuevas con las previas de los alumnos; por ejemplo, el repaso de piezas fáciles ya sabidas.
- Actividades de refuerzo, recuperación y ampliación, para alumnos que no hayan adquirido los conocimientos, o para ampliar nuevos conocimientos, o aquéllas que

no son imprescindibles en el proceso, o para alumnos con necesidades educativas especiales (Antúnez, 1991, 96).

La *Secuencia de actividades* en una sesión de trabajo contemplará varias fases (según el PEI de Feurestein, en Gallifa, 1990, 58):

- Preparación: motivación del tema e investigación de las ideas previas
- Descubrimiento, información y adquisición de nuevos aprendizajes, mediante el trabajo personal o en grupo
- Comunicación del trabajo, discusión, balance de dificultades y estrategias empleadas, aplicaciones descontextualizadoras, etc.
- Resumen de la lección

La secuencia de actividades está determinada por el modelo de instrucción elegido para promover el cambio conceptual. Siguiendo a Pozo (1989, 253), podemos establecer los siguientes componentes:

- Exposición de los objetivos de la unidad
- Consolidación de las teorías del alumnado
- Provocación y toma de conciencia de conflictos empíricos
- Presentación de teorías científicas alternativas
- Comparación entre las teorías del alumnado y las teorías alternativas
- Aplicación de las nuevas teorías a problemas ya explicados por las teorías del alumnado y a problemas no explicados

Los *agrupamientos del alumnado* guardan mucha relación con el tipo de labor que se va a emprender. También permiten una mejor atención a la diversidad del alumnado (intereses, capacidades, ritmo, etc.). Es conveniente combinar las distintas formas de agrupamiento entre sí, proponiendo objetivos diferentes para cada una de ellas (Lorenzo, 1999, 191). En el contexto universitario, las principales son:

- *Trabajo individual*: es muy importante en el estudio personal en casa y en las sesiones de tutoría. Favorece la autonomía de los alumnos.
- *Pequeño grupo (2 a 6 alumnos)*: ideal para la ejecución instrumental o la elaboración de trabajos. Permite el intercambio y el apoyo mutuos, y promueve un

mayor desarrollo e interés individuales (Carlton, 1987, 37). Respecto a la constitución de los grupos, hay que tener en cuenta la heterogeneidad (de intereses, capacidades o ritmos), la movilidad (cambios en su estructura), y la proporción entre sexos. La formación de grupos puede ser fortuita o deliberada.

- *Actividades colectivas con todo el grupo/clase*: permiten la oportunidad de compararse unos con otros, de motivarse queriendo tocar como los más avanzados, y de aumentar su confianza al comprobar que coinciden con el nivel general del grupo (Baget, 1995, 114). Las actividades más adecuadas a los grupos numerosos son: la puesta en común o exposición, el debate, la clase magistral, la visita comentada, el concierto, el *role-playing*, etc.

Otro aspecto remarcable es la *dinámica de grupo*, variable directamente relacionada con la anterior y en la que caben distinguir varios elementos:

- El *ambiente*, que varía según el momento y el curso en que esté ubicada la asignatura. Cabe distinguir entre ambiente *físico* (tipo de actividad, lugar), ambiente *de relación* (grado de conocimiento entre los alumnos y con el profesor), y el *ambiente de trabajo* (hábitos adquiridos por el alumnado). El ambiente de clase debe ser satisfactorio y estar desvinculado de las calificaciones o de los exámenes. La consecución de un equilibrio adecuado entre libertad y disciplina es quizás uno de los mayores retos para los educadores de hoy. En situaciones de creación, el ambiente deberá permitir que los alumnos trabajen a su modo, tolerando algo más de complejidad o desorden en el aula.
- Las *normas explícitas*, expuestas al principio de curso y acordadas, en la medida de lo posible, con el alumnado. Hay que potenciar y exigir la responsabilidad individual en el mantenimiento de reglas, a la vez que se permita la discusión y la negociación, constantes en la cultura postmoderna, ya de por sí antidogmática, antiautoritaria y antijerárquica. La universidad debe garantizar el respeto a las ideas de los demás, responsabilizando a cada uno en la consecución y mantenimiento de la libertad (Pourtois, Desmet y Nimal, 1998, 17).
- Los *esquemas básicos de participación y comunicación*. Mediante el lenguaje verbal y no verbal, el profesor comparte la información, introduce el debate y promueve la reflexión y el intercambio de experiencias. También es interesante

analizar el llamado *currículum oculto* que se desarrolla en nuestras clases (Parcerisa, 1999, 12). Se deben fomentar las estrategias y situaciones de participación; la no-consecución de un ambiente participativo, extrovertido y tolerante impedirá que podamos incidir en la dimensión formativa, emocional y afectiva que tenemos encomendada y que justifica por sí misma la presencia de la música en la educación, más allá de su dimensión cognoscitiva e intelectual (Zaragoza, 1999, 106).

- El *rol* desempeñado por algunos miembros del grupo-clase (delegados, encargados, representantes, etc.) y dentro de cada pequeño grupo de trabajo evitará tensiones y favorecerá el desarrollo personal, artístico e interpersonal.
- El *rol* del maestro. Según Parcerisa (1999, 9), el profesorado genera aprendizajes *vicarios* mediante su manera de actuar (lo que hace, cómo lo hace, a qué da importancia...) y mediante su intervención indirecta (libros de texto seleccionados, normas de convivencia propiciadas en sus clases, etc.). Algunos autores distinguen entre *profesor* y *maestro*, y otorgan a este último, además de las labores de saber y enseñar, el amor al conocimiento (Lerma, 1998, 312). Consideramos, con Abrahams y Head (1998, 83), distintos *roles* del profesorado:
  - Motivador (en las experiencias)
  - Informativo (en las clases magistrales)
  - Facilitador (en los ejercicios prácticos)
  - Evaluador (en los exámenes)

Cada uno de estos roles implicará el uso de unos materiales didácticos distintos (Gómez, 2000, 72). Esos distintos papeles obedecen a distintos enfoques educativos ya presentes en las etimologías de “educar”, según provengan de *educo/educare* (sentido directivo y autoritarista por su significado de guiar y conducir), o de *exduco/exducere* (sacar o extraer del alumno aquello que se quiere conseguir). En ambos casos es necesario un cierto grado de confianza, complicidad, bienestar y respeto mutuos. Estos roles exigen del profesor habilidades tales como apertura psicológica, vivacidad, sensibilidad, espontaneidad, seguridad, confianza en la percepción de la realidad, orientación intuitiva y experimental, capacidad para resistir las presiones sociales, y tolerancia a la complejidad y a la incertidumbre (Torrance y Myers, 1976, 362). La



adquisición de estas habilidades no es tarea fácil, por lo que, en ocasiones, la escuela ha permitido un cierto inmovilismo de los profesores antes que potenciar los fines de la educación; en palabras de L. Tolstoi:

*“Es necesario elegir entre una escuela en la que les sea fácil a los maestros enseñar o una escuela en la que les sea fácil a los niños aprender”* (en Sanuy, 1999, 48).

El alumnado siente la necesidad de identificarse con una manera de trabajar y de tocar antes de recibir otras influencias externas, por lo que es importante continuar con el mismo profesor durante una gran parte del curso. Después, la experiencia de cambiar de profesor será enriquecedora (Lavignac, 1950, 70), especialmente si se trata de una persona cuyo carácter complementa el propio: el extrovertido aportará a los introvertidos una liberalización de la expresión; el metódico proporcionará un saludable equilibrio a los inquietos, etc. (Le Corre, 1999,154). Son especialmente importantes las características personales, interpretativas y pedagógicas del primer profesor de instrumento con que se empieza a estudiar; según las investigaciones llevadas a cabo por Sloboda y Davidson (1996, 94), los niños que alcanzaron un alto nivel de ejecución instrumental califican a su primer profesor como buen intérprete, amable y divertido, mientras que los que abandonaron los estudios veían a esa persona como antipática y mal intérprete.

También debemos tener en cuenta las variaciones en cuanto a la *organización del espacio y del tiempo*. La didáctica de la expresión musical exige un tratamiento flexible en ambos aspectos. Debemos intentar acomodar cada sesión a un marco espacio-temporal adecuado a las necesidades del grupo y de los contenidos, y contemplar, además del espacio asignado de forma habitual para el ejercicio de la materia, otros espacios susceptibles de ser utilizados en caso de desdobles o subgrupos. Asimismo, será conveniente fijar las franjas horarias de los alumnos que queden libres para poder emplearlas en caso de necesitar una ampliación temporal de una actividad, o para actividades más largas (como salidas, visitas, conciertos, etc.). El tiempo dedicado a tutorías supone un complemento de la enseñanza que no debe menospreciarse, pues permite una mayor flexibilidad en cuanto a agrupaciones de alumnos y dedicación horaria. El marco actual de trabajo supone la “presencialidad” de los

alumnos en las clases, aunque algunos contenidos curriculares podrían ser susceptibles de ser tratados de forma “no-presencial”, combinados adecuadamente formando un sistema “semi-presencial”, a fin de optimizar el tiempo dedicado a cada uno de los aspectos que integran la materia. La presencialidad asegurará y será condición para una eficaz transmisión de valores, el aprendizaje vicario, y el aprendizaje de los contenidos procedimentales y actitudinales propios de la profesión.

Respecto a la *presentación de los contenidos*, éstos deberán tratarse de la forma más globalizada e interdisciplinar posible. Así, por ejemplo, se deberán vincular los contenidos específicos del área con otros de pedagogía, ciencias sociales, ciencias naturales, lenguas, etc. para lograr una perspectiva amplia y abierta que permita llegar a una construcción del conocimiento más completa. Según Gardner (1998, 154):

*“En la mayoría de las áreas artísticas, no resultaría provechoso planificar un currículum secuencial, ya que desafía la manera holista en que los individuos suelen dominar un arte o una disciplina. El arte implica una exposición constante, en los diversos niveles evolutivos, a ciertos conceptos fundamentales, como estilo, composición o género; y a ciertos problemas recurrentes, como interpretar una pieza con sentimiento o crear una imagen artística poderosa. Los currículos deben basarse en este aspecto en espiral del aprendizaje artístico. Un currículum sólo puede ser secuencial en el sentido de que repasa conceptos y problemas de manera progresivamente sofisticada”.*

D. H. Hargreaves distingue entre teorías del aprendizaje de *incremento* (ideas compartidas por la mayoría de los profesores y métodos, aunque dejan sin explicar aspectos vitales de la experiencia estética), y las teorías del aprendizaje *traumáticas* (que vinculan una respuesta perturbadora a ciertas obras de arte y provocan un cierto desequilibrio momentáneo en el estado mental normal, además de producir un fuerte impacto en el aprendizaje y en la memoria a largo plazo). Ambas teorías pueden y deben complementarse en el enfoque de una asignatura con contenidos artísticos.

La última de las variables aquí consideradas es el *uso de materiales didácticos*, que constituye un puente entre lo que el alumno sabe y lo que ha de aprender. A pesar de que su uso es combinado, ofrecemos aquí una posible clasificación (Generalitat de Catalunya, 1993a, 42):

- Material gráfico: libros de texto, mapas, atlas, diccionarios, partituras, enciclopedias, fichas, cuadernos de trabajo, *dossieres*, murales, material de laboratorio, mapas conceptuales (representan relaciones significativas entre conceptos), lecturas complementarias, bibliotecas temáticas, fichas autocorrectivas, juegos didácticos, etc.
- Material sonoro: instrumentos musicales, atriles (de pie y de mesa), CD, cintas de cassette, discos, material de laboratorio, etc.
- Material audiovisual: diapositivas, transparencias, vídeo, *karaoke*, TV, etc.
- Material electrónico: *software*, programas tutoriales, controladores MIDI, CD-ROM, *Powerpoint*, Internet, etc.

### 3.3. TÉCNICAS

A partir de las variables anteriores se articularán las estrategias metodológicas aplicadas en dichos estudios, que se concretarán en algunas de las **técnicas** citadas a continuación:

La *clase magistral*, fundamentada en el estudio de temas mediante exposiciones orales por parte del profesor, que se completan con lecturas. Con este método (nacido con la “Ratio studiorum” de los Jesuitas, en el s. XVII) el alumnado adopta una actitud pasiva, y apenas procurará la comprensión y memorización de los conocimientos. El profesor se cuidará de que existan introducciones adecuadas y claras para centrar el tema, distribuirá oportunamente el tiempo para evitar la fatiga, con una cantidad apropiada de contenidos, ordenados y expresados con un lenguaje ameno y ajustado al nivel del alumnado, y mediante el uso de materiales audiovisuales y nuevas tecnologías (*La Programación educativa*, 1983, 122). Cicerón decía que un buen discurso debe ser agradable, instructivo y debe conmover al oyente (*delectare, docere et movere*). Para ello, la retórica clásica proponía cinco fases preparatorias:

- *Inventio*: búsqueda de las ideas y argumentos que sustentarán el discurso
- *Dispositio*: ordenamiento y distribución de las ideas donde resulten más eficaces. Para ello se distinguen seis momentos: *exordio* (introducción que capta al oyente, le seduce y le anuncia el contenido del discurso y sus partes), *narratio* (información preliminar objetiva, clara y breve sobre el estado de la cuestión), *propositio* (tesis fundamental que se sostiene en el discurso), *confutatio* (defensa argumentada de nuestra postura incluyendo ideas contrarias rechazadas mediante argumentos fuertes, débiles-humorísticos y finalmente los más poderosos), *confirmatio* (reexposición del punto de vista con mayor carga afectiva), y *peroratio* (recapitulación que resume y enfatiza lo esencial de lo ya expuesto)
- *Elocutio*: verbalización de las ideas mediante un lenguaje apropiado que sorprenda de vez en cuando al oyente
- *Memoria*: uso de recursos mnemotécnicos por parte del orador
- *Pronuntiatio*: escenificación del discurso: gesticulación, fonética, materiales audiovisuales, etc. (López Cano, 2000, 21)

Después de los comentarios y explicaciones magistrales del profesor –que representa la autoridad en la materia– puede pasarse a un debate, a modo de la *lectio* medieval. La argumentación utilizada en la explicación combina la definición, la comparación, la analogía, la metáfora, la descripción, la narración, la interpretación y la presentación de datos y cifras. Respecto a la explicación oral, elemento fundamental de la clase magistral, coincidimos con Ogborn, et al. (1998, 26) al distinguir tres elementos principales:

- 1º Las explicaciones pueden contarse como historias o relatos con actores que interpretan acontecimientos científicos con sus lógicas e inevitables consecuencias
- 2º El proceso de creación de significados mediante la explicación consta de cuatro elementos principales:
  - La creación de diferencias: existe una diferencia de conocimientos o de información (tensión semiótica) entre lo que el estudiante sabe y lo que “debe saber”. Así pues, el profesor deberá motivar al alumno (porque no siempre quiere saber lo que necesita conocer) a aprender a expresar el mundo de un modo científico
  - La elaboración de entidades: muy a menudo una explicación científica necesita recurrir a conceptos que no forman parte de los conocimientos corrientes: leyes, fenómenos, instrumentos, magnitudes, relaciones, estructuras, procesos, etc. entidades que deberán pasar de ser un objeto de estudio, en un primer momento, a ser más tarde objetos con los que estudiar y construir nuevas explicaciones futuras
  - La transformación del conocimiento: los conocimientos científicos sufren una gran transformación en el contexto escolar, convirtiéndose en narraciones que permitan comprender las relaciones conceptuales que deben aprenderse y memorizarse fácilmente. La utilización de la comparación y de la metáfora es fundamental para la transformación del conocimiento en el aula. Todos los significados proceden a la vez de otros significados, que se basan, al final, en la acción significativa en el mundo
  - Dotar de sentido a la materia: las teorías científicas nos hablan de un mundo situado más allá de las apariencias, y las prácticas científicas tratan

de traernos ese mundo sumergido hasta la superficie para conseguir que el alumnado vea las cosas como la teoría dice que son. Las prácticas dotan de sentido a la materia y constituyen un foco de tensión entre lo que se supone que es un caso y el caso en sí

3º La variación en los tipos de explicación y su puesta en escena. La diversidad en las explicaciones puede provenir de:

- El contexto de las explicaciones colaterales, que encajan unas con otras hasta formar modelos mayores que también son en sí mismos explicaciones
- La propuesta de ejemplos concienzudamente preparados que pretenden conectar con esos alumnos concretos en ese contexto
- La interacción con los alumnos: las preguntas que hacen, sus intereses, etc. En otro caso va a ser necesario encontrar la manera de mantener la atención durante una exposición particularmente larga o complicada
- El tema, que varía en forma y dificultad, por lo que continuamente estamos obligados a seleccionar aquello que hay que explicar, lo que hay que asumir y lo que hay que evitar
- El estilo del profesor. Encontramos diferentes tipos como: el narrador de cuentos, el “pensémoslo juntos,” el “dilo a mi manera,” o el “míralo a mi manera”

El gran peligro de la clase magistral es el de confundir la información con el conocimiento, y en el caso de la educación musical, deberá circunscribirse sólo a determinados aspectos de algunas materias.

*La producción y presentación de trabajos de los alumnos.* Los trabajos se proponen con el fin de aplicar en ellos contenidos estudiados o mediante la ejecución de piezas instrumentales. Serán indispensables para que el alumnado adquiera seguridad y proponga modelos alternativos a los ofrecidos por el profesor. Especialmente en edades tempranas (menos de 10 años) las actividades de producción deberían ser centrales en cualquier forma artística (*Arts Propel*, 1992, 6). Los niños aprenden mejor cuando se implican activamente en la materia, pues quieren tener la oportunidad de trabajar directamente con los materiales y con los diferentes medios. Las actividades perceptivas, históricas, críticas o de tipo “periartístico”

deberían aparecer posteriormente, y si es posible, a partir de las propias producciones del niño (Gardner, 1998, 154).

La *enseñanza tutorizada* se basa en la transmisión de conocimientos mediante textos, programas tutoriales u otro material preparado adecuadamente, que permita el autocontrol en las respuestas. El aprendizaje es individual y puede efectuarse dentro o fuera del propio centro, mediante supervisión del profesor. Es útil como actividad de ampliación o refuerzo, así como en contextos no-presenciales, y especialmente, si se aplica en materias de carácter escrito (*La programación educativa*, 1983, 123).

El *método de proyectos* generará actividades a partir de intereses significativos para los alumnos, organizados en torno a un supuesto más o menos definido, mediante la acción, la discusión y la reflexión. Es una técnica muy motivadora y puede ejercer gran impacto a largo plazo en el conocimiento, interés y comprensión de la materia (Gardner, 1998, 154). Debe ubicarse en un contexto específico, una situación real que se presente en el entorno de los alumnos –como un concierto, o una fiesta–, y debe contemplar las siguientes fases: intención, preparación, ejecución y evaluación (Alsina, 1997, 96). Dicho método es de carácter globalizador, vincula la teoría con la práctica, enfatiza el carácter procedimental y permite distintos niveles de participación e integración. Su objetivo es la búsqueda y profundización de las relaciones que se pueden establecer en torno a un tema, el desarrollo de la capacidad de plantearse problemas, y el uso de fuentes de información contrapuestas y complementarias (Hernández y Ventura, 2000, 37). Exige una dedicación temporal importante, y puede incluir en sí mismo distintas técnicas de trabajo.

El *trabajo en grupo*. Con esta técnica, el alumno aprende a organizar su trabajo de forma cooperativa y responsable. Las dinámicas internas de sus miembros generan roles distintos en cada componente, y refuerzan sus conductas en un ambiente creativo y no-directivo (*La programación educativa*, 1983, 125). Según Vigotsky (1979), el trabajo cooperativo permite resolver problemas de nivel superior al que podrían resolver los propios individuos por separado; además, los alumnos adquieren valores de grupo, permanecen más activos y dan respuestas más interesantes (Terry, 1997, 120). No todos los alumnos participan de igual modo en las discusiones de clase: algunos lo hacen mucho mejor en pequeños

grupos; de este modo ofrecen más respuestas y mucho más creativas (Torrance y Myers, 1976, 292). Así, pues, técnicas como el *Phillips 6/6* (grupos de 6 personas que debaten un tema durante 6 minutos, un minuto por cada componente, mientras uno hace de secretario) proporcionan el mayor número de opiniones sobre un problema determinado, potencian la valoración y el respeto por las opiniones de los demás, y facilitan la síntesis de conclusiones integradoras (*La programación educativa*, 1983, 124).

El método *Socrático y la Dialogía*. Se centra en el diálogo mediante las preguntas que hace el profesor y que ayudan al alumno a organizar sus experiencias y deducir las mejores respuestas. Aunque autores como Heidegger critiquen el alcance y la limitación que toda pregunta provoca en el tipo de respuesta, lo cierto es que esta técnica resulta apropiada para el trabajo individual en tutorías o en pequeños grupos, más que con el grupo-clase. Requiere una actitud de “pregunta” por parte del profesorado y considerar la provisionalidad de las teorías mediante un tratamiento no-dogmático de las mismas (Imbernón, 1994, 53). Además, este método provoca una gran interacción entre el profesorado y el alumnado, ya que la actuación de uno se acomoda constantemente a la del otro. Las preguntas deben combinar distintos tipos: las que requieren síntesis, las que requieren análisis, las de pensamiento convergente, las de redefinición, y las de pensamiento divergente. Según Torrance y Myers (1976, 150), la formulación de preguntas incitantes permite al alumno:

- contrastar la pregunta con la información que ya posee, obligándole a recordar, revisar y evaluar de nuevo cosas aprendidas anteriormente;
- darse cuenta de las lagunas o deficiencias de su información, estimulándole a buscar datos complementarios;
- contemplar hechos o procesos desde una nueva perspectiva que le ayude a comprenderlos mejor; y
- buscar implicaciones en las ideas subyacentes a las preguntas.

El *análisis de modelos* ofrecidos por el profesor, en la interpretación instrumental y su didáctica. Como tendemos a reproducir la forma de enseñar en que hemos aprendido, procuraremos trabajar en las clases con diferentes metodologías de forma que los alumnos puedan experimentar distintas técnicas, y el profesor pueda detectar sus pros y sus contras. Se



pedirá al alumnado que participe en las actividades, para lo que aplicará un análisis didáctico y musical profundo respecto a aquello que se está efectuando y se valorarán sus resultados.

El método del *descubrimiento* o el *experimento*. Se basa en el descubrimiento que hace el alumnado de unos conocimientos determinados (normalmente de tipo práctico) guiados por la acción del profesorado, de forma inductiva. Para ello, las situaciones complejas deben descomponerse en simples. Es muy estimulante y puede realizarse individual o colectivamente (*La programación educativa*, 1983, 124).

El método del *caso*, aplicado a la búsqueda y estudio de soluciones para problemas humanos. Se basa en el estudio de casos y su discusión en grupo, asegura el desarrollo de la capacidad analítica e interpretativa de la información de que se dispone. Se realiza mediante la lectura (en texto o en vídeo), el diálogo y la discusión en grupo (*La programación educativa*, 1983, 123).

El trabajo por *rincones*. Cada alumno elige alguna de las actividades propuestas por el profesor y dispuestas en espacios diferenciados. Esta opción posibilita la plasticidad temporal, de forma que el alumnado dedica el tiempo que necesita para realizarlas y, mediante tablas individuales de valoración de la tarea, estimula la autoevaluación (Alsina, 1997, 94).

El *itinerario de actividades*. Se plantea al alumnado varias opciones de actividades que deberá realizar en un tiempo determinado y se pacta un itinerario; es decir, qué opciones elige y en qué orden. Exige una acción tutorial profunda y estimula la responsabilidad respecto a su propio aprendizaje (Alsina, 1997, 94).

La *solución creativa de problemas*, diseñada por A. F. Osborn y Parnes (Torrance y Myers, 1976, 109), plantea 5 pasos para buscar nuevas soluciones a problemas conocidos:

1. Percibir los problemas y los desafíos que entrañan
2. Reconocer el problema real y descomponerlo en subproblemas
3. Buscar nuevas soluciones mediante el *brainstorming* o “lluvia de ideas”, que origina una gran cantidad de alternativas combinables entre sí, en un ambiente tolerante y libre, y permite ideas excéntricas, originales e incluso, improbables

4. Evaluar las propuestas teniendo en cuenta el coste, el tiempo exigido, la utilidad, la practicidad, la aceptación social, etc. Si los resultados no son suficientemente adecuados deberemos volver de nuevo al paso 3
5. Poner en práctica las soluciones.

Las experiencias previas favorecen la solución de problemas estructuralmente similares o que contengan rasgos estructurales comunes, mientras que pueden entorpecer esa solución cuando las tareas exigen soluciones nuevas o productivas (Pozo, 1989, 175).

El *role-playing*, o simulación de situaciones reales (por ejemplo, el ensayo general de un concierto), permite el análisis y mejora de actuaciones personales y grupales en casos concretos.

Nuestra propuesta de actividades estará basada en una equilibrada combinación de todas estas técnicas, aprovechando sus virtudes para cada situación concreta. Así, pues, para los contenidos de carácter más conceptual se podrá combinar la clase magistral con la interrogación socrática; para el aprendizaje de contenidos procedimentales de ejecución musical, proponemos trabajar individualmente en un itinerario de actividades o por rincones. También podemos hacerlo combinando el trabajo individual con el de grupo. Para las actividades de expresión y creación musicales puede ser útil la solución creativa de problemas y el aprendizaje por descubrimiento. Para los contenidos de carácter didáctico y de análisis de materiales curriculares será muy útil el análisis de modelos, el método del caso, y la producción y presentación del trabajo por grupos. Para situaciones muy específicas, como la celebración y participación en fiestas musicales, pueden ser interesantes el método de proyectos y el *role-playing* para preparación de actuaciones musicales con público.

## 4. EVALUACIÓN

Siguiendo a Coll, la evaluación puede definirse como:

*“(...) conjunto de actuaciones mediante las cuales es posible ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos y determinar si se han cumplido o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas que están en la base de dicha ayuda pedagógica” (Rodríguez García, 1994, 106).*

Entre las *funciones* que suelen asignarse a la evaluación, destacaremos las siguientes:

- Función **diagnóstica**. Es propia de la evaluación inicial. Permite la adopción de medidas oportunas de mejora.
- Función **predictiva**. Intenta predecir las posibilidades futuras.
- Función **orientadora**. Los resultados de la evaluación deben utilizarse para orientar la enseñanza-aprendizaje, retroalimentando todo el proceso.
- Función de **control**. Pretende conocer en qué medida se alcanzan los objetivos previstos en la programación, asegurando el control permanente del proceso educativo ante el alumnado, el profesorado, el centro, la familia y la administración.

En el marco de la formación del profesorado, estas funciones pueden agruparse, siguiendo a Sanmartí (2000, 325), en dos objetivos: uno de carácter *social*, de certificación de aprendizajes, selección, clasificación y orientación de los estudiantes; y otro de carácter *pedagógico*, de regulación del proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, de reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente en dicho proceso para llegar a aprender significativamente, para construir un sistema efectivo de autorregulación y de autonomía.

Al hablar de los *tipos* de evaluación, podemos distinguir:

- a) Según la **finalidad**, la evaluación puede ser *formativa* y *sumativa*. La *formativa* tiene como propósito orientar y mejorar un proceso educativo en su fase de desarrollo. La evaluación *sumativa* se propone contrastar la eficacia general del proceso educativo una vez desarrollado.

b) Según el **momento** en que se realice, la evaluación puede ser *inicial*, *continua* o *final*.

- Evaluación *inicial*: se lleva a cabo al comienzo de cada nueva fase de aprendizaje y permite orientar el proceso educativo, adaptando la programación trazada en función de las necesidades reales del alumnado. Dado el variado nivel de entrada de conocimientos de FD por parte del alumnado universitario, la evaluación inicial será de gran valor para adaptar el método de trabajo a cada grupo.
- Evaluación *continua*: permite la valoración del proceso de enseñanza/aprendizaje a través de la recogida continua y sistemática de datos. Posee carácter formativo, ya que permite el seguimiento de todo el proceso y la adopción de medidas de optimización.
- Evaluación *final*: tiene por objeto formular un juicio global y es de carácter sumativo. Permite comparar los resultados finales con los datos obtenidos en la evaluación inicial, y extraer consecuencias de gran valor para el futuro desarrollo de procesos de enseñanza.

c) Según el **patrón** o **norma** con el que se comparan los resultados, la evaluación puede ser *normativa*, *criterial* o *personalizada*.

- *Normativa*: toma como referencia las medias del grupo-clase, por lo que la superación o no del objetivo depende del nivel del grupo al que pertenece el alumno.
- *Criterial*: establece *a priori* unos mínimos para considerar que el objetivo ha sido superado. Se basa en referencias externas objetivas y explícitas que no dependen del nivel del grupo que evaluar.
- *Personalizada*: toma como referencia al propio individuo que se evalúa, en función de su punto de partida y de su punto de llegada en el proceso de aprendizaje.

d) En función de **quién realiza** la evaluación, tenemos la *heteroevaluación* o evaluación externa, si la lleva a cabo una persona que no es el protagonista del aprendizaje, normalmente el profesorado, y la *autoevaluación* o evaluación interna, si es el mismo alumnado quien valora su proceso de aprendizaje y sus resultados.

## LA EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES MUSICALES CON FLAUTA DULCE

Junto con toda esta visión general de lo que supone la evaluación educativa, debemos tener en cuenta algunas peculiaridades de la actividad artística que pueden condicionar la elección de unos u otros instrumentos de evaluación. Rodríguez García (1994, 100) comenta que para algunos autores la evaluación en el terreno artístico es rotundamente indeseable, ya que puede poner en peligro cualidades esenciales de la propia actividad, como la imaginación, la libertad, la pasión, el encanto, el entretenimiento o la sensibilidad. El mismo autor defiende el derecho de los niños a la práctica artística por puro placer, dado que ésta es intrínseca y evidentemente buena. Por su parte, Howard Gardner, en su teoría de las “inteligencias múltiples” (1998, 154), propone que las habilidades musicales se evalúen fundamentalmente mediante actividades musicales y no a través de sistemas que se expresan fundamentalmente mediante otras inteligencias, como el lenguaje verbal o la lógica, pues la inteligencia musical no tiene por qué ir acompañada de grandes capacidades en otras áreas (Abdounur, 1997, 92).

En cuanto al aspecto cuantitativo de la evaluación sumativa en el área de música, la práctica muestra la dificultad en asignar cifras a actividades tan complejas, cosa que provoca diferencias notables entre puntuaciones realizadas por distintos examinadores. Este sesgo puede minimizarse con la creación de un tribunal (trío de examinadores) para consensuar mejor la nota. Freinet (1971, 46) ya alertaba del enorme margen de error cuando se trata de evaluar funciones tales como la comprensión, la inteligencia, la creación, la invención o el sentido artístico; y de la conveniencia de minimizar los aspectos sumativos a favor de los aspectos formativos de la evaluación. La posibilidad de que haya otros examinadores distintos al profesor crea una cierta complicidad entre el profesorado y su alumnado, porque transmite la idea de que ambos están el mismo bando (cosa absolutamente cierta en el caso de la formación de profesorado de música); Torrance y Myers (1976, 33) así lo comentaban al referirse al sistema de trabajo en Oxford.

También es importante, en el terreno de los contenidos musicales, evaluar la preeminencia de los *procedimientos* frente a otro tipo de contenidos. Los procedimientos forman parte de muchas de las actividades de clase y de evaluación. El carácter práctico de

dichos contenidos facilita esta similitud y coincidencia en muchos casos (Oliveras, et al., 1999d, 10).

La ordenación de los *instrumentos de evaluación* se ha efectuado siguiendo el mismo patrón utilizado en esta tesis para los objetivos y contenidos en FD. Las *actividades de evaluación* se han inspirado en la propuesta de *Arts Propel*, donde se distinguen cuatro tipos de actividades de evaluación, según atiendan a la *producción* (notación, creación, expresividad, interpretación), la *percepción* (discriminación, formas, estructuras), la *reflexión* (crítica, revisión, objetivos) y la *aproximación al trabajo* (integración e interés, independencia, colaboración). La mayoría de las actividades de evaluación incluyen varios contenidos a la vez, como las pruebas orales, las pruebas escritas, la observación sistemática y los trabajos de clase (Lorenzo, 1999, 142).

Respecto a las pruebas escritas, y con la intención de que resulten atractivas y estimulantes a su vez, se han procurado combinar distintos tipos de preguntas, siguiendo las sugerencias de Torrance y Myers (1976, 189):

1. Completar. Por ejemplo, A. 1. 6.
2. Retención. Por ejemplo, B. 1. 4.
3. Elección múltiple. Por ejemplo, A. 1. 1.
4. Análisis. Por ejemplo, C. 1.
5. Síntesis. Por ejemplo, C. 3.
6. Pensamiento convergente. Por ejemplo, B. 1. 2.
7. Pensamiento divergente. Por ejemplo, C. 5.
8. Evaluación. Por ejemplo, A. 2. 4.
9. Verdadero o falso. Por ejemplo, A. 1. 6.
10. Incitante. Por ejemplo, C. 8. 4.

En nuestra propuesta de evaluación se ha contemplado tanto la evaluación inicial, como la continua y final. Esta última tendrá un aspecto sumativo, mientras que las dos primeras serán claramente formativas; con ello se asegura el aspecto autoregulator de los aprendizajes que tiene la evaluación en el alumnado. Por otra parte, aunque la mayor parte de

las evaluaciones realizadas sean de carácter externo (por parte del profesorado u otros alumnos), también se tendrá en cuenta la autoevaluación en la percepción de los propios resultados del alumnado. Respecto al patrón o norma de evaluación, nuestra propuesta es claramente *criterial*, teniendo *a priori* unos niveles mínimos que superar.

## INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

### **BLOQUE A:** *Adquirir un dominio suficiente en la ejecución musical con la FD Soprano*

#### \*E. A. 1. Técnica elemental de la FD:

##### E. A. 1. 1. Sujeción de la FD:

- Observación visual del modo de coger y tapar los agujeros.
- Señalar, en un dibujo o foto de niño tocando la FD, qué posiciones son correctas o incorrectas y por qué.
- Buscar la correspondencia dedo-orificio (nº).
- Dibujar las distintas posiciones del portavoz (agujero posterior).

##### E. A. 1. 2. Actividad de la laringe:

- Observación visual del ajuste de la laringe y boca abierta en sonidos graves.

##### E. A. 1. 3. Ejecución de ejercicios del uso del agujero nº 8.

##### E. A. 1. 4. Posición corporal correcta: observación visual de la postura al tocar de pie y sentado.

##### E. A. 1. 5. Uso de la Articulación: ataque simple, doble, triple, lugaduras y corte del sonido.

##### E. A. 1. 6. Conocimiento de las digitaciones básicas para FDS (do 4-re 6 + alteraciones) y digitaciones auxiliares de algunas notas.

##### E. A. 1. 7. Reconocimiento auditivo de algunos recursos interpretativos contemporáneos en FD.

##### E. A. 1. 8. Valor de la Técnica como medio para una buena interpretación:

- Buscar ejercicios mecánicos para desarrollar un aspecto técnico
- Distinguir auditivamente una ejecución técnica de una mecánica
- Ejecución de ejercicios técnicos con FD.

#### \*E. A. 2. Aplicación práctica con la FD de los conocimientos de lenguaje musical previamente adquiridos:

##### E. A. 2. 1. Ejecución con FD de piezas estudiadas y a vista, mostrando precisión en la lectura musical.

##### E. A. 2. 2. Prueba práctica de transporte tonal con FD.

##### E. A. 2. 3. Reproducción con FD de una melodía escuchada.



- E. A. 2. 4. Evaluación, por parte de los alumnos de las melodías creadas y ejecutadas por los demás compañeros.
- E. A. 2. 5. Improvisación melódica con FD.
- \*E. A. 3. Ejecución individual con FD de piezas del repertorio trabajado en clase. Se pueden elegir por sorteo de entre todas las conocidas o algunas seleccionadas, por elección del propio alumnado entre varias seleccionadas, etc.
  - E. A. 3. 1. Observación del silencio en el trabajo colectivo. Capacidad de afinar un grupo de FD.
  - E. A. 3. 2. 1. Comprensión y adecuación a las indicaciones técnicas del director, mediante el control en las clases y ensayos.
  - E. A. 3. 2. 2. Comprensión y adecuación a los gestos básicos de coordinación sin director, mediante la ejecución colectiva de piezas del repertorio de clase (en grupos de 1 FDS por voz).
  - E. A. 3. 3. 1. Colocación de respiraciones en una partitura.
  - E. A. 3. 3. 2. Ejecución de una pieza con el fraseo conveniente, procurando la continuidad del discurso.
  - E. A. 3. 4. 1. Ejecución individual de una pieza memorizada.
  - E. A. 3. 4. 2. Interpretación en público de algunas piezas para conjunto de FD.
- \*E. A. 4. Observación visual de la actitud de gozo en la interpretación musical individual y colectiva con FD.
- \*E. A. 5. Crítica escrita o oral de interpretaciones musicales con FD: comentario de las interpretaciones de los demás y de la propia interpretación (autoevaluación), detección y análisis de tipos de errores en la ejecución (incidencia del *trac*, problemas técnicos, de concentración, de *tempo*, distinguir entre falta de conocimiento y errores de ejecución...), detección de diferencias en la ejecución de versiones grabadas, etc.
- \*E. A. 6. Valoración de la expresividad de una interpretación con FD (en vivo o grabada), debatiendo en la clase los medios expresivos y comunicativos utilizados.
- \*E. A. 7. 1. Observación del uso de la respiración costo-abdominal en la ejecución con FD.
- \*E. A. 8. Registro de experiencias personales respecto la concentración, el autodomínio y el *trac*, después de la participación en un concierto escolar con FD. Lectura pública y posterior debate de soluciones.

\*E. A. 9. Ejecución de piezas con la FDS cuidando la calidad sonora: con sonido liso, empleando el *vibrato* y con cambios de intensidad.

\*E. A. 10. 1. Observación sobre las conductas de respeto y valoración de los demás compañeros en las ejecuciones individuales y colectivas con FD.

E. A. 10. 2. Registro sobre el estudio personal responsable que facilite el trabajo colectivo en clase.

E. A. 10. 3. Confección de un sociograma al inicio del curso y al final, para detectar posibles cambios.

## INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

### **BLOQUE B:** *Conocer los referentes científicos e histórico-culturales con relación a la FD*

#### \*E. B. 1. Prueba escrita sobre Organología de la FD:

E. B. 1. 1. Completar un gráfico con la morfología de la FD: nombres de las partes y elementos del instrumento.

E. B. 1. 2. Comparar el sonido de 2 FD que difieran en: longitud de tubo, diámetro de tubo, o presión de soplado.

E. B. 1. 3. Colocar la FD dentro de la clasificación general de instrumentos.

E. B. 1. 4. Nombrar y reconocer visual y auditivamente los miembros de la familia de FD: sus características, tésituras, afinación, partes, peculiaridades, etc.

E. B. 1. 5. Explicar algún aspecto relevante de la evolución histórica de la FD, ya sea el origen, sus denominaciones, la FD medieval, renacentista, barroca o la actual.

E. B. 1. 6. Instrumentar una pieza a varias voces, para un cuarteto u otro grupo de FD, teniendo en cuenta sus tésituras, extensiones y notación.

#### \*E. B. 2. 1. Ejecución con FD de piezas de los principales estilos y formas musicales de la música instrumental popular y culta a lo largo de la historia, destacando sus principales características en la interpretación a partir de la imitación de los modelos de estilo planteados en clase.

E. B. 2. 2. Reconocimiento auditivo de estilos musicales.

#### \*E. B. 3. Explicar los criterios de interpretación seguidos en la ejecución con FD de una obra: fuentes musicológicas, notación, ornamentación, estructura musical...

#### \*E. B. 4. Explicar mediante una prueba escrita, las principales instrucciones para el cuidado, mantenimiento y rodaje de una FD.

#### \*E. B. 5. Explicar mediante una prueba escrita, las principales características del uso de una FD en *fa*, valorando las ventajas e inconvenientes de su aplicación en la escuela.

## INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

### *BLOQUE C: Conocer las posibilidades y propuestas didácticas con FD*

- \*E. C. 1. Presentación por escrito y puesta en común en la clase, de una ficha de descripción y análisis de materiales bibliográficos y didácticos existentes para el estudio de la FD en la escuela, realizada en grupo, a partir del siguiente esquema: ficha bibliográfica completa del documento, objetivos, contenidos, metodología, evaluación, repertorio, nivel educativo (adecuación a la edad y contenidos musicales previos), presentación, aspectos formales, grabados, fotos, partituras, materiales audiovisuales e informáticos, y currículum oculto (información deformada, suprimida, inventada, compleja, etc.).
- \*E. C. 2. Prueba escrita (o trabajo escrito) donde se explique un posible plan de aplicación pedagógica de la FD para la escuela, teniendo en consideración los siguientes apartados:
  - E. C. 2. 1. Edad y/o nivel educativo.
  - E. C. 2. 2. Criterios de selección del repertorio.
  - E. C. 2. 3. Objetivos y contenidos de la actividad instrumental con FD en el aula. Metodología y recursos didácticos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la FD. Creación de Unidades Didácticas o Unidades de Programación con FD.
  - E. C. 2. 4. Secuenciación de contenidos: orden de presentación de los sonidos, nomenclatura de las digitaciones, articulaciones empleadas, fraseo, organización de la clase (ejercicios técnicos, repertorio nuevo, repaso...), repertorio ordenado según dificultades técnicas, práctica monódica, con acompañamiento del profesor, práctica polifónica a varias voces, cánones, y presentación de un acompañamiento (para piano, guitarra, otras FD, percusiones, etc.) elaborado por el alumnado para una pieza de FD.
  - E. C. 2. 5. Evaluación de los aprendizajes de FD en la escuela. Propuesta y crítica de ejercicios.
- \*E. C. 3. Asignación de marcas y modelos de FD a diferentes situaciones educativas, siguiendo las pautas de:
  - E. C. 3. 1. Características didácticas: tamaño y digitación.
  - E. C. 3. 2. Características acústicas: registros, diapason, timbre, facilidad de emisión, afinación...
  - E. C. 3. 3. Características morfológicas: forma del pico, posición de los agujeros, decoración ornamental, número de piezas, dobles agujeros, apoyo para el pulgar derecho...

- E. C. 3. 4. Precio: según el material, diseño, digitación, etc.
- \*E. C. 4. Planteo, por escrito, con ejemplos concretos, de qué aspectos emocionales están presentes en el aprendizaje de una pieza con FD y de cómo potenciar la motivación de las emociones positivas y minimizar el efecto de las negativas. Destacar, por escrito, las piezas que les han gustado más, las más emocionantes, las más difíciles para ellos, las más aburridas, etc.
- \*E. C. 5. 1. Valoración, por parte de los demás compañeros, de actividades originales creadas para FD.
- E. C. 5. 2. Planteo en grupo, por escrito, de los temas prioritarios de investigación que pueden suscitarse en el aula de FD, y posterior puesta en común en la clase para conocer las ideas de los demás y sugerir modelos que ayuden a plantear los problemas y a iniciar las pertinentes investigaciones.
- \*E. C. 6. Realización de un *dossier* de actividades de formación permanente en FD, buscadas en grupo y expuestas al resto de la clase. Este *dossier* debe contemplar, entre otros, los siguientes apartados: ciclos de conciertos escolares, cursos, jornadas, conferencias, etc. de FD, propuestas de las asociaciones musicales con FD, colonias escolares con FD para niños, páginas *web* dedicadas a FD, bibliografía especializada, etc.
- \*E. C. 7. Presentación y discusión en clase de una propuesta de trabajo en casa para preparar una pieza de FD, teniendo en cuenta el tiempo de estudio, los ritmos de actividad y reposo, la detección de dificultades, las repeticiones, los posibles cambios de *tempo*, ritmo o articulación, el trabajo por fragmentos y sus enlaces, el trabajo de digitación y F muda, la audición de versiones de la pieza, etc.
- \*E. C. 8. Participación activa en la organización y realización de un concierto con FD:
- E. C. 8. 1. Colaborar en la selección de las obras para el concierto.
- E. C. 8. 2. Colaborar en la ordenación de las piezas.
- E. C. 8. 3. Responsabilizarse de algún aspecto logístico del concierto.
- E. C. 8. 4. Participar en la dirección de alguna pieza del concierto, aplicando los gestos básicos de dirección.
- E. C. 8. 5. Participar activamente en la prueba de sonido y el ensayo general, dando sugerencias para mejorar la adecuación a la sonoridad del escenario.
- \*E. C. 9. Valorar qué voz de una pieza para varias FD resulta más difícil y por qué.
- \*E. C. 10. Valorar por escrito el uso de la FD en alumnos con discapacidades físicas:
- E. C. 10. 1. FDS adaptadas para una sola mano.

E. C. 10. 2. Uso de otros instrumentos alternativos, como el flabiol.

\*E. C. 11. Valorar, por escrito y debatir posteriormente en clase, el papel de la FD como instrumento propedéutico, a la vez que como instrumento musical *per se*.

Estos INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS están fundamentados en diversas fuentes. Para facilitar la redacción y la lectura de los apartados anteriores no se han incluido las citas de los autores consultados, que se exponen a continuación:

- E. A. 1. Abrahams y Head (1998, 115), y Nieto (2000, 86).
- E. A. 1. 1. Aschero (1990, 13).
- E. A. 1. 4. Nieto (2000, 86).
- E. A. 1. 5. EDEBE (1992b, 191), y Gustems (1996, 1).
- E. A. 1. 6. García Navarro (1990, 38), EDEBE (1992,b 207), Gustems (1997a, 19), y Child (2000).
- E. A. 2. 1. Gustems (1996, 1), y Nieto (2000, 86).
- E. A. 2. 2. Brugués (2000, 1), y Brugués y Busquets (2000, 1).
- E. A. 2. 3. Cateura (1992, 25), y Vilá (1995, 12).
- E. A. 2. 5. Casals (1991, 1), Ministerio de Educación y Ciencia (1991a, 11), Generalitat de Catalunya (1994, 54), y Campos (1995, 85).
- E. A. 3. *Arts Propel* (1992, 47), EDEBE (1992b, 173), Baucells (1995, 84), Alsina (1997, 87), Gustems (1997a, 19), Abrahams y Head (1998, 115), Oliveras, et al. (1999d, 12), Brugués (2000, 1), y Brugués y Busquets (2000, 1).
- E. A. 3. 3. Gustems (1997a, 19), y Nieto (2000, 86).
- E. A. 5. Álvarez, et al. (1995, 50), Bernús (1995b, 8), Torre (1995, 19), Alsina (1997, 87), Gustems (1997a, 19), Abrahams y Head (1998, 115), y Palacios (1998, 6).
- E. A. 6. Nieto (2000, 86).
- E. A. 9. Gustems (1996, 1 y 19), Palacios (1998, 6), y Nieto (2000, 86).
- E. A. 10. *Arts Propel* (1992, 71), Abrahams y Head (1998, 115), y Oliveras, et al. (1999d, 10).
- E. B. 1. 1. Maersch, et al. (1994, 130), y Oliveras, et al. (1999d, 8).
- E. B. 1. 2. Oliveras, et al. (1999d, 8).
- E. B. 1. 3. Sachs (1947, 5).
- E. B. 1. 5. Gustems (1997a, 19).
- E. B. 3. Gustems (1990b, 26), y Gustems (1996, 1).
- E. C. 1. Gustems (1985, 1).
- E. C. 2. 3. “Temarios para el acceso al cuerpo de profesores de música y artes escénicas” (1999, 139).
- E. C. 2. 4. Gustems (1985, 1), y Jones (1999, 128).
- E. C. 4. Gustems (1997a, 19).
- E. C. 8. Generalitat de Catalunya (1994, 43), Massara y Menéndez (1996, 141), y Oliveras, et al. (1999d, 10).
- E. C. 11. Lorenzo (1999, 142).

En las tablas que se exponen a continuación se muestra la correspondencia entre los “instrumentos de evaluación” de la propuesta y los anteriores apartados: Objetivos (tabla

A1.2), Contenidos-Conceptos (tabla A1.3.), Contenidos-Procedimientos (tabla A1.4.), Contenidos-Actitudes (tabla A1.5.), y finalmente, con las Actividades de Evaluación propuestas (tabla A1.6.). La inclusión de modelos de actividades de evaluación pretende mostrar de forma práctica cómo podemos llevar a cabo los objetivos anteriormente descritos de forma variada y original. Como podrá apreciarse fácilmente, la correspondencia entre todas estos ítems es prácticamente absoluta, aspecto que da gran coherencia a nuestra propuesta.

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
O. A. 1.	E. A. 1.	E. A. 1. 1. E. A. 1. 2. E. A. 1. 3. E. A. 1. 4. E. A. 1. 5. E. A. 1. 6. E. A. 1. 7. E. A. 1. 8.
O. A. 2.	E. A. 2.	E. A. 2. 1. E. A. 2. 2. E. A. 2. 3. E. A. 2. 4. E. A. 2. 5.
O. A. 3.	E. A. 3.	E. A. 3. 1. E. A. 3. 2. 1. E. A. 3. 2. 2. E. A. 3. 3. 1. E. A. 3. 3. 2. E. A. 3. 4. 1. E. A. 3. 4. 2.
O. A. 4.	E. A. 4.	
O. A. 5.	E. A. 5.	
O. A. 6.	E. A. 6.	
O. A. 7.	E. A. 7. 1.	
O. A. 8.	E. A. 8.	
O. A. 9.	E. A. 9.	
O. A. 10.	E. A. 10. 1. E. A. 10. 2. E. A. 10. 3.	



OBJETIVOS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
O. B. 1.	E. B. 1.	E. B. 1. 1. E. B. 1. 2. E. B. 1. 3. E. B. 1. 4. E. B. 1. 5. E. B. 1. 6.
O. B. 2.	E. B. 2. 1. E. B. 2. 2.	
O. B. 3.	E. B. 3.	
O. B. 4.	E. B. 4.	
O. B. 5.	E. B. 5.	
O. C. 1.	E. C. 1.	
O. C. 2.	E. C. 2.	E. C. 2. 1. E. C. 2. 2. E. C. 2. 3. E. C. 2. 4. E. C. 2. 5.
O. C. 3.	E. C. 3.	E. C. 3. 1. E. C. 3. 2. E. C. 3. 3. E. C. 3. 4.
O. C. 4.	E. C. 4.	
O. C. 5.	E. C. 5. 1. E. C. 5. 2.	
O. C. 6.	E. C. 6.	
O. C. 7.	E. C. 7.	
O. C. 8.	E. C. 8.	E. C. 8. 1. E. C. 8. 2. E. C. 8. 3. E. C. 8. 4. E. C. 8. 5.
O. C. 9.	E. C. 9.	
O. C. 10.	E. C. 10.	E. C. 10. 1. E. C. 10. 2.
O. C. 11.	E. C. 11.	

Tabla A1.2. Correspondencia entre *Objetivos e Instrumentos de Evaluación* de nuestra propuesta

CONTENIDOS CONCEPTUALES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
C. A. 1.	E. A. 1.
C. A. 1. 1.	E. A. 1. 1.
C. A. 1. 2.	E. A. 1. 2.
C. A. 1. 3.	E. A. 1. 3.
C. A. 1. 4.	E. A. 1. 4.
C. A. 1. 5.	E. A. 1. 5.
C. A. 1. 6.	E. A. 1. 6.
C. A. 1. 7.	E. A. 1. 7.
C. A. 1. 8.	E. A. 1. 8.
C. A. 2.	E. A. 2.
C. A. 2. 1.	E. A. 2. 1.
C. A. 2. 2.	E. A. 2. 2.
C. A. 2. 3.	E. A. 2. 3.
C. A. 2. 4.	E. A. 2. 4.
C. A. 3.	E. A. 3.
C. A. 3. 1.	E. A. 3. 1.
C. A. 3. 2.	E. A. 3. 2. 1. E. A. 3. 2. 2.
C. A. 4.	E. A. 4.
C. A. 6.	E. A. 6.
C. A. 7.	
C. A. 7. 1.	E. A. 7. 1.
C. A. 7. 2.	
C. A. 7. 3.	
C. A. 8.	E. A. 8.
C. A. 8. 1.	
C. A. 8. 2.	
C. A. 8. 3.	
C. A. 9.	E. A. 9.
C. A. 9. 1.	
C. A. 9. 2.	

CONTENIDOS CONCEPTUALES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
C. B. 1. C. B. 1. 1. C. B. 1. 2. C. B. 1. 3. C. B. 1. 4. C. B. 1. 5. C. B. 1. 6.	E. B. 1. E. B. 1. 1. E. B. 1. 2. E. B. 1. 3. E. B. 1. 4. E. B. 1. 5. E. B. 1. 6.
C. B. 2. C. B. 2. 1. C. B. 2. 2. C. B. 2. 3.	E. B. 2. 1. E. B. 2. 2.
C. B. 3. C. B. 3. 1. C. B. 3. 2. C. B. 3. 3. C. B. 3. 4.	E. B. 3.
C. B. 4. C. B. 4. 1. C. B. 4. 2.	E. B. 4.
C. B. 5. C. B. 5. 1. C. B. 5. 2. C. B. 5. 3.	E. B. 5.
C. C. 1. C. C. 1. 1. C. C. 1. 2.	E. C. 1.
C. C. 2. C. C. 2. 1. C. C. 2. 2. C. C. 2. 3. C. C. 2. 4. C. C. 2. 5.	E. C. 2. E. C. 2. 1. E. C. 2. 2. E. C. 2. 3. E. C. 2. 4. E. C. 2. 5.
C. C. 3. C. C. 3. 1. C. C. 3. 2. C. C. 3. 3. C. C. 3. 4.	E. C. 3. E. C. 3. 1. E. C. 3. 2. E. C. 3. 3. E. C. 3. 4.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
C. C. 4.	E. C. 4.
C. C. 5.	E. C. 5. 2.
C. C. 6.	E. C. 6
C. C. 7.	E. C. 7.
C. C. 8.	E. C. 8.
C. C. 8. 1.	E. C. 8. 1.
C. C. 8. 2.	E. C. 8. 2.
C. C. 8. 3.	E. C. 8. 3.
C. C. 8. 4.	E. C. 8. 4.
C. C. 8. 5.	E. C. 8. 5.
C. C. 10.	E. C. 10.
C. C. 10. 1.	E. C. 10. 1.
C. C. 10. 2.	E. C. 10. 2.
C. C. 11.	E. C. 11.

Tabla A1.3. Correspondencia entre *Contenidos Conceptuales* e *Instrumentos de Evaluación* de nuestra propuesta

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
P. A. 1.	E. A. 1.
P. A. 1. 1.	E. A. 1. 1.
P. A. 1. 2.	E. A. 1. 2.
P. A. 1. 3.	E. A. 1. 3.
P. A. 1. 4.	E. A. 1. 4.
P. A. 1. 5.	E. A. 1. 5.
P. A. 1. 6.	E. A. 1. 6.
P. A. 1. 7.	E. A. 1. 7.
P. A. 1. 8.	E. A. 1. 8.
P. A. 2.	E. A. 2.
P. A. 2. 1.	E. A. 2. 1.
P. A. 2. 2.	E. A. 2. 2.
P. A. 2. 3.	E. A. 2. 3.
P. A. 2. 4.	E. A. 2. 4.
P. A. 2. 5.	E. A. 2. 5.
P. A. 3.	E. A. 3.
P. A. 3. 1.	E. A. 3. 1.
P. A. 3. 2.	
P. A. 3. 2. 1.	E. A. 3. 2. 1.
P. A. 3. 2. 2.	E. A. 3. 2. 2.
P. A. 3. 3.	E. A. 3. 3. 1.
	E. A. 3. 3. 2.
P. A. 3. 4.	E. A. 3. 4. 1.
	E. A. 3. 4. 2.
P. A. 3. 5.	
P. A. 4.	E. A. 4.
P. A. 5.	E. A. 5.
P. A. 6.	E. A. 6.
P. A. 7.	
P. A. 7. 1.	E. A. 7. 1.
P. A. 7. 2.	
P. A. 7. 3.	
P. A. 8.	E. A. 8.
P. A. 8. 1.	
P. A. 8. 2.	
P. A. 8. 3.	

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
P. A. 9. P. A. 9. 1. P. A. 9. 2.	E. A. 9.
P. B. 1. P. B. 1. 1. P. B. 1. 2. P. B. 1. 3. P. B. 1. 4. P. B. 1. 5. P. B. 1. 6.	E. B. 1. E. B. 1. 1. E. B. 1. 2. E. B. 1. 3. E. B. 1. 4. E. B. 1. 5. E. B. 1. 6.
P. B. 2. P. B. 2. 1. P. B. 2. 2. P. B. 2. 3.	E. B. 2. 1. E. B. 2. 2.
P. B. 3. P. B. 3. 1. P. B. 3. 2. P. B. 3. 3. P. B. 3. 4.	E. B. 3.
P. B. 4. P. B. 4. 1. P. B. 4. 2.	E. B. 4.
P. B. 5.	E. B. 5.
P. C. 1.	E. C. 1.
P. C. 2. P. C. 2. 1. P. C. 2. 2. P. C. 2. 3. P. C. 2. 4. P. C. 2. 5.	E. C. 2. E. C. 2. 1. E. C. 2. 2. E. C. 2. 3. E. C. 2. 4. E. C. 2. 5.
P. C. 3. P. C. 3. 1. P. C. 3. 2. P. C. 3. 3. P. C. 3. 4.	E. C. 3. E. C. 3. 1. E. C. 3. 2. E. C. 3. 3. E. C. 3. 4.
P. C. 4.	E. C. 4.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
P. C. 5.	
P. C. 5. 1.	E. C. 5. 1.
P. C. 5. 2.	E. C. 5. 2.
P. C. 6.	E. C. 6.
P. C. 7.	E. C. 7.
P. C. 8.	E. C. 8.
P. C. 8. 1.	E. C. 8. 1.
P. C. 8. 2.	E. C. 8. 2.
P. C. 8. 3.	E. C. 8. 3.
P. C. 8. 4.	E. C. 8. 4.
P. C. 8. 5.	E. C. 8. 5.
P. C. 9.	E. C. 9.
P. C. 10.	E. C. 10.
P. C. 10. 1.	E. C. 10. 1.
P. C. 10. 2.	E. C. 10. 2.

Tabla A1.4. Correspondencia entre *Contenidos Procedimentales* e *Instrumentos de Evaluación* de nuestra propuesta

CONTENIDOS ACTITUDINALES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
A. A. 1. 8.	E. A. 1. 8.
A. A. 2.	E. A. 2.
A. A. 2. 1.	E. A. 2. 1.
A. A. 2. 2.	E. A. 2. 2.
A. A. 2. 3.	E. A. 2. 3.
A. A. 2. 4.	E. A. 2. 4.
A. A. 2. 5.	E. A. 2. 5.
A. A. 3.	E. A. 3.
A. A. 3. 1.	E. A. 3. 1.
A. A. 3. 2.	E. A. 3. 2. 1. E. A. 3. 2. 2.
A. A. 4.	E. A. 4.
A. A. 5.	E. A. 5.
A. A. 6.	E. A. 6.
A. A. 7.	E. A. 7. 1.
A. A. 8.	E. A. 8.
A. A. 8. 1.	
A. A. 8. 2.	
A. A. 8. 3.	
A. A. 9.	E. A. 9.
A. A. 10.	E. A. 10. 1. E. A. 10. 2. E. A. 10. 3.
A. B. 1.	E. B. 1.
A. B. 2.	E. B. 2. 1. E. B. 2. 2.
A. B. 3.	E. B. 3.
A. B. 4.	E. B. 4.
A. B. 5.	E. B. 5.
A. C. 1.	E. C. 1.
A. C. 2.	E. C. 2.
A. C. 3.	E. C. 3.



CONTENIDOS ACTITUDINALES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
A. C. 4. A. C. 4. 1. A. C. 4. 2. A. C. 4. 3.	E. C. 4.
A. C. 5. 1. A. C. 5. 2.	E. C. 5. 1. E. C. 5. 2.
A. C. 6.	E. C. 6.
A. C. 7.	E. C. 7.
A. C. 8.	E. C. 8.
A. C. 9.	E. C. 9.
A. C. 10.	E. C. 10.
A. C. 11.	E. C. 11.

Tabla A1.5. Correspondencia entre *Contenidos Actitudinales e Instrumentos de Evaluación* de nuestra propuesta

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
E. A. 1.	E. A. 1. 1.	2 bis, 3
	E. A. 1. 2.	6
	E. A. 1. 3.	6
	E. A. 1. 4.	2 bis
	E. A. 1. 5.	2 bis, 3
	E. A. 1. 6.	2 bis, 3
	E. A. 1. 7.	2
	E. A. 1. 8.	3
E. A. 2.	E. A. 2. 1.	6
	E. A. 2. 2.	2 bis
	E. A. 2. 3.	2 bis
	E. A. 2. 4.	2 bis
	E. A. 2. 5.	2 bis
E. A. 3.	E. A. 3. 1.	2 bis
	E. A. 3. 2. 1.	2 bis
	E. A. 3. 2. 2.	2 bis
	E. A. 3. 3. 1.	3
	E. A. 3. 3. 2.	2 bis
	E. A. 3. 4. 1.	6
	E. A. 3. 4. 2.	4
E. A. 4.		2 bis
E. A. 5.		2 bis, 3
E. A. 6.		2 bis
E. A. 7. 1.		2 bis
E. A. 8.		4
E. A. 9.		2 bis
E. A. 10. 1.		2 bis
E. A. 10. 2.		2 bis
E. A. 10. 3.		1, 4
E. B. 1.	E. B. 1. 1.	2
	E. B. 1. 2.	2
	E. B. 1. 3.	2
	E. B. 1. 4.	2
	E. B. 1. 5.	2
	E. B. 1. 6.	6

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
E. B. 2. 1.		6
E. B. 2. 2.		2
E. B. 3.		4
E. B. 4.		2
E. B. 5.		2
E. C. 1.		5
E. C. 2.	E. C. 2. 1.	5
	E. C. 2. 2.	5
	E. C. 2. 3.	5
	E. C. 2. 4.	2 bis, 5
	E. C. 2. 5.	5
E. C. 3.	E. C. 3. 1.	5
	E. C. 3. 2.	5
	E. C. 3. 3.	5
	E. C. 3. 4.	5
E. C. 4.		5
E. C. 5. 1.		2 bis
E. C. 5. 2.		5
E. C. 6.		5
E. C. 7.		3
E. C. 8.	E. C. 8. 1.	4
	E. C. 8. 2.	4
	E. C. 8. 3.	4
	E. C. 8. 4.	4
	E. C. 8. 5.	4
E. C. 9.		3
E. C. 10.	E. C. 10.1.	2
	E. C. 10. 2.	2
E. C. 11.		5

Tabla A1.6. Correspondencia entre *Instrumentos de Evaluación* y *Actividades de Evaluación* de nuestra propuesta

## PROPUESTA DE MODELOS DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DE FLAUTA DULCE

### ACTIVIDAD N° 1

#### Evaluación inicial

Contestar por escrito un breve cuestionario anónimo para conocer el nivel inicial de conocimientos de FD del alumnado. Debe realizarse el primer día de clase, durante unos 30 minutos, y permitirá el planteamiento posterior del ritmo de trabajo.

- El cuestionario puede contemplar:
  - El nivel de conocimientos de lectura musical (cursos de lenguaje musical o solfeo) necesarios para tocar la FDS: compases, lectura en clave de sol, alteraciones, figuras y ritmos básicos, puntillos, ligaduras, tonalidades, modos, escalas, etc.
  - El nivel de conocimientos elementales de FDS: digitaciones, articulaciones, etc.
  - El nivel de conocimientos básicos del repertorio de formas y estilos de la historia de la música culta y popular.
  - La experiencia en ejecuciones musicales colectivas o individuales, con o sin FDS.
  - Marca y modelo de FDS que poseen, explicando sus peculiaridades.
  - Los cursos académicos en que han recibido clases de FDS.
  - El nombre del profesor/a de FD que más recuerdan.
  - El nombre de algún/a flautista de pico famoso/a.
  - El nombre de alguna obra para FD que recuerden y que les guste.
  - El número aproximado de discos, casetes o CDs que tengan, donde aparezca la FD.
  - Algún concierto de FD al que hayan asistido y guarden buen recuerdo.
  - El repertorio común más utilizado en FD y los libros o métodos que han empleado para ello.
  - La experiencia en docencia de la música (con o sin FD) en cualquier nivel educativo.
  - El grado de ilusión respecto al aprendizaje de la FDS.
  - Confeción de un sociograma al inicio del curso (y al final), para ver si hay cambios (E. A. 10. 3.).

## ACTIVIDAD N° 2

### Generalidades respecto de la FD

Esta actividad de evaluación puede realizarse colectivamente en una sesión de una hora, al finalizar el primer tercio del curso, una vez que se hayan trabajado todos los contenidos que aquí se señalan.

- Prueba escrita (50 minutos): Cuestionario donde estén contemplados los siguientes temas:
  - Morfología de la FD (E. B. 1. 1.).
  - Acústica de la FD (E. B. 1. 2.).
  - Clasificación de la FD (E. B. 1. 3.).
  - Familia de la FD (E. B. 1. 4.).
  - Historia de la FD (E. B. 1. 5.).
  - Cuidado, mantenimiento y rodaje de una FD (E. B. 4.).
  - Características, ventajas e inconvenientes del uso escolar de una FD en *fa* (E. B. 5.).
  - Valoración del uso de FD adaptadas y flabiols para alumnos con una sola mano (E. C. 10. 1.), (E. C. 10. 2.).
  
- Prueba de reconocimiento auditivo de FD, mediante grabación (unos 10 minutos):
  - Reconocimiento de algunos recursos contemporáneos en FD (E. A. 1. 7.).
  - Reconocimiento de algunos miembros de la familia de la FD (E. B. 1. 4.).
  - Reconocimiento auditivo de estilos musicales ejecutados con FD (E. B. 2. 2.).

## ACTIVIDAD N° 2 bis

### Registro de evaluación continua

Esta actividad de evaluación puede realizarse a lo largo del segundo tercio del curso, mientras se van trabajando los distintos contenidos. Se efectuará mediante registro personal del alumnado en las clases durante cada sesión, y será de gran utilidad para la dimensión formativa de la evaluación.

- Observación del alumnado en las clases:
  - Silencio en el trabajo colectivo (E. A. 3. 1.).
  - Capacidad de afinar un grupo de FD (E. A. 3. 1.).
  - Adecuación y comprensión a las indicaciones técnicas del director (E. A. 3. 2. 1.).
  - Adecuación y comprensión a los gestos básicos de coordinación sin director (E. A. 3. 2. 2.).
  - Respeto y valoración de los demás compañeros en las ejecuciones individuales y colectivas (E. A. 10. 1.).
  - Grado de estudio personal responsable que facilite el trabajo colectivo en clase (E. A. 10. 2.).
  - Actitud de gozo en la interpretación musical individual y colectiva (E. A. 4.)
  - Sujección de la FDS (E. A. 1. 1.).
  - Posición corporal correcta (E. A. 1. 4.).
  - Práctica de la respiración costo-abdominal (E. A. 7. 1.).
  
- Ejecución de los alumnos/as con FDS de:
  - Alguna pieza con los sonidos estudiados (E. A. 1. 6.).
  - Improvisación melódica (E. A. 2. 5.).
  - Piezas, respetando un fraseo conveniente y procurando la continuidad del discurso (E. A. 3. 3. 2.).
  - Reproducción con FDS de una melodía escuchada (E. A. 2. 3.)
  - Piezas con FDS, cuidando la calidad sonora: con sonido liso, empleando el *vibrato*, con cambios de intensidad (E. A. 9.).

- Ejecución de piezas, utilizando digitaciones correctas (E. A. 1. 6.).
  - Ejercicios de articulación (E. A. 1. 5.).
  - Práctica de transporte tonal de melodías con FDS (E. A. 2. 2.).
- Evaluación crítica por parte de los alumnos de:
    - Melodías creadas y ejecutadas por ellos mismos (E. A. 2. 4.).
    - Comentario de las interpretaciones de los demás (E. A. 5).
    - Comentario de la propia interpretación (autoevaluación) para estimular la autocorrección, detectando los propios problemas y resolviéndolos eventualmente sin ayuda (E. A. 5.).
    - Detección de errores en la ejecución, con el fin de localizar la incidencia del *trac*, problemas técnicos, de concentración, de *tempo*, para distinguir entre falta de conocimiento y errores de ejecución (E. A. 5.).
    - Valoración de la expresividad de una interpretación musical con FD (en vivo o grabada) y debatir en la clase los medios expresivos y comunicativos utilizados (E. A. 6.).
    - Presentación de un acompañamiento (para piano, guitarra, otras FD, percusiones, etc.) elaborado por el alumnado para una pieza de FDS (E. C. 2. 4. ).
    - Valoración de las actividades originales creadas para el aprendizaje de FDS (E. C. 5. 1.).

## ACTIVIDAD N° 3

### Elementos técnicos en la FD

Esta actividad de evaluación puede realizarse colectivamente en una sesión de una hora, al llegar a los dos tercios del curso, una vez que se hayan trabajado todos los contenidos que aquí se señalan.

- Prueba escrita (30 minutos): Cuestionario que contemple los siguientes temas:
  - Digitaciones y sujeción de la FDS (E. A. 1. 1.).
  - Colocar en una partitura las articulaciones practicadas (E. A. 1. 5.).
  - Señalar en una pieza qué notas necesitarían digitaciones auxiliares para el sonido SI (E. A. 1. 6.).
  - Señalar en un grabado (pintando de negro) los agujeros que hay que tapar para producir una nota determinada (E. A. 1. 6.).
  - Decir si la nota que se produciría con una digitación determinada dibujada o en una foto es verdadera o falsa (E. A. 1. 6.).
  - Proponer ejercicios técnicos y mecánicos para superar dificultades concretas (E. A. 1. 8.).
  - Colocar respiraciones en una partitura (E. A. 3. 3. 1.).
  - Valorar qué voz de una pieza para varias FDS resulta más difícil y por qué (E. C. 9.).
  
- Prueba de análisis auditivo de FD, mediante grabación (10 minutos):
  - Distinción entre una ejecución técnica y otra mecánica (E. A. 1. 8.).
  - Detección de diferencias en la ejecución de versiones grabadas (E. A. 5.).
  
- Presentación y debate (20 minutos) de la propuesta de trabajo (estudio) en casa para preparar una pieza de FDS, teniendo en cuenta el tiempo de estudio, los ritmos de actividad y reposo, la detección de dificultades, las repeticiones, los posibles cambios de *tempo*, ritmo o articulación, el trabajo por fragmentos y sus enlaces, el trabajo de digitación y F muda, la audición de versiones de la pieza, etc. (E. C. 7.)



## ACTIVIDAD N° 4

### Concierto con FD

Esta actividad de evaluación puede realizarse colectivamente en una sesión de una hora y media, antes de finalizar el curso, una vez que se haya realizado el concierto.

- Observación visual (mediante grabación en vídeo) de los alumnos con referencia a:
  - Interpretación en público con FDS, de algunas piezas en conjunto (E. A. 3. 4. 2.).
  - Participación en la dirección de alguna pieza del concierto, aplicando los gestos básicos de dirección: entradas, respiraciones, pulsación, articulación, compás, calderones, cambios de *tempo*, dinámicas y cambios de intensidad, expresión, finales, etc. (E. C. 8. 4.).
  
- Registro de participación del alumnado en:
  - Selección de las obras para el concierto (E. C. 8. 1.).
  - Ordenación de las piezas (E. C. 8. 2.).
  - Distribución de algún aspecto logístico del concierto: presentación, colocación, vestuario, luces, saludos, entradas y salidas de escenario, materiales, carpetas, programas de mano, carteles, decorados, micros, grabaciones, gradas, sillas, atriles, etc. (E. C. 8. 3.).
  - Participación activa en la prueba de sonido y el ensayo general, dando sugerencias para mejorar la adecuación a la sonoridad del escenario (E. C. 8. 5.).
  - Explicación de los criterios interpretativos seguidos en la ejecución con FD de una obra: fuentes musicológicas, notación, ornamentación, etc. (E. B. 3.).
  - Registro de experiencias personales respecto la concentración, el autodomínio y el *trac*, después de la participación en un concierto escolar. Lectura pública y posterior debate de soluciones (E. A. 8.).
  - Cambios en la nueva confección del sociograma (E. A. 10. 3.).
  
- Para finalizar, se visualizará junto con el alumnado el vídeo del concierto realizado con FDS, para observar críticamente la actuación y los detalles anteriormente comentados.

## ACTIVIDAD N° 5

### Propuestas didácticas con FD

Esta actividad de evaluación puede realizarse colectivamente en una sesión de dos horas, durante el último tercio del curso, una vez que se hayan trabajado todos los contenidos que aquí se señalan.

- Puesta en común y debate de:
  - Ficha de descripción y análisis de materiales bibliográficos y didácticos existentes para el estudio de la FD en la escuela (en grupo) (E. C. 1.).
  - Edad y/o nivel educativo para el estudio de la FD (E. C. 2. 1.).
  - Criterios de selección del repertorio (E. C. 2. 2.).
  - Objetivos y contenidos de la actividad instrumental con FD en el aula. Metodología y recursos didácticos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la FD. Creación de Unidades Didácticas o Unidades de Programación con FD. (E. C. 2. 3.).
  - Orden de presentación de los sonidos (E. C. 2. 4.).
  - Nomenclatura de las digitaciones (E. C. 2. 4.).
  - Articulaciones empleadas en la escuela (E. C. 2. 4.) .
  - Fraseo escolar (E. C. 2. 4.).
  - Organización de la clase. Ejercicios técnicos, repertorio nuevo, repaso (E. C. 2. 4.).
  - Repertorio ordenado según dificultades técnicas, para facilitar un establecimiento de metas graduadas por dificultades (E. C. 2. 4.).
  - Criterios de evaluación de los aprendizajes de FD en la escuela (E. C. 2. 5.).
  - Asignación de marcas y modelos de FD a diferentes situaciones educativas, según sus características didácticas (tamaño y digitación), acústicas (registros, diapason, timbre, facilidad de emisión, afinación), morfológicas (forma del pico, posición de los agujeros, decoración ornamental, número de piezas, dobles agujeros, apoyo para el pulgar derecho) y precio (según el material, digitaciones, modelos, etc.) (E. C. 3. 1., E. C. 3. 2., E. C. 3. 3. y E. C. 3. 4.).

- Aspectos emocionales presentes en el aprendizaje de una pieza con FD y cómo potenciar la motivación de las emociones positivas y minimizar el efecto de las negativas (E. C. 4.).
- Destacar las piezas que te han gustado más, las más emocionantes, las más difíciles para ti, las más aburridas (E. C. 4.).
- Dossier* de actividades de formación permanente en FD (E. C. 6.).
- Planteamiento de los temas prioritarios de investigación que pueden suscitarse en el aula de FD, sugiriendo modelos que ayuden a plantear los problemas y a iniciar las pertinentes investigaciones (E. C. 5. 2.).
- Valorar el papel de la FD como instrumento propedéutico, a la vez que como instrumento musical *per se* (E. C. 11.).

## ACTIVIDAD N° 6

### Examen final de FD

Esta actividad de evaluación puede realizarse individualmente en una sesión de varias horas (dependiendo del número de alumnos, pero debe calcularse unos 10 minutos por persona), una vez que se haya acabado el curso, y en el calendario de exámenes que cada facultad destine para ello.

- Ejecución individual con FDS:
  - Escala cromática do-mi''-do en corcheas, con las articulaciones que se propongan, observando la actividad de la laringe en las notas más graves y más agudas (E. A. 1. 2. y E. A. 1. 3.).
  - Ejecución de memoria de una pieza conocida y anunciada con anterioridad, atendiendo a su estilo (E. A. 3. 4. 1. y E. B. 2. 1.).
  - Ejecución (con partitura) de una pieza elegida entre varias seleccionadas y anunciadas con anterioridad, atendiendo a su estilo (E. A. 3. 4. 1. y E. B. 2. 1.).
  - Ejecución de una melodía a vista con las dificultades del curso (E. A. 2. 1.).
  
- Presentación escrita de:
  - Instrumentación de una melodía a varias partes, para un grupo de FD, teniendo en cuenta sus tesituras, extensiones y notación (E. B. 1. 6.).

## ACTIVIDAD N° 7

### Cuestionario de evaluación del desarrollo de la asignatura

Esta actividad de evaluación puede realizarse con el grupo clase en unos 15 minutos, en la última clase, una vez que se haya acabado el curso. El cuestionario debe ser anónimo y en él se puntuarán de 1 (mínimo) a 4 (máximo) los aspectos más relevantes de la asignatura, con el fin de mejorar progresivamente sus contenidos mediante las opiniones del alumnado. A modo de ejemplo, proponemos las siguientes cuestiones:

1. Respecto a los conocimientos previos del alumnado sobre la materia, la asignatura ha contribuido a aumentarlos, profundizarlos, clarificarlos, etc.
2. Los contenidos de la asignatura han resultado... amplios, interesantes, superficiales, importantes, complejos, útiles, etc.
3. Respecto a los contenidos de la asignatura. ¿Qué podría omitirse, añadirse, profundizarse, etc.?
4. Respecto a la proporción entre sesiones teóricas y prácticas. ¿Cómo resulta la relación entre ambas, el número de horas dedicado, la distribución, etc.?
5. Respecto a las estrategias utilizadas en las clases, ¿las consideras apropiadas, motivadoras, amenas, etc.? Propuestas para mejorarlas.
6. El material de apoyo ha sido: significativo, complejo, excesivo, motivador, interesante, pobre, escaso, etc.
7. Ventajas e inconvenientes de los trabajos realizados en grupo.

8. Respecto al profesorado de FD, opinión sobre la calidad y claridad de sus exposiciones, el compromiso con la asignatura, su atención al alumnado, su capacidad para conducir al grupo, su metodología, su creatividad, su flexibilidad, etc.
9. Adecuación entre la enseñanza ofrecida y la exigencia.
10. Las principales dificultades en la asignatura han aparecido en la comprensión de los textos y las exposiciones, la relación con el profesorado o con los compañeros, la realización de los trabajos, el calendario, etc.
11. Respecto a la asignatura, manifiesta el grado de satisfacción con ella, de dedicación y estudio, de participación, de motivación, etc.
12. La asignatura ha contribuido a desarrollar tu conocimiento y compromiso con la educación, capacidad investigadora, bagaje cultural y personal, capacidad crítica, autonomía como profesional, etc.
13. Mejores y peores aspectos de la asignatura.
14. Sugerencias para mejorar la asignatura.

## ANEXO 2

### ENTREVISTAS AL PROFESORADO DE FLAUTA DULCE DE LAS UNIVERSIDADES DE CATALUNYA

#### MODELO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA N° _____ fecha _____
<b>*A. DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS DEL PROFESORADO</b>
A.1. Nombre y apellidos, dirección, e-mail, teléfono, fax (no figura en la tesis)
A.2. Edad/Sexo
A.3. Titulaciones A.3.1. MUSICALES (título, plan de estudios, centro) A.3.2. UNIVERSITARIAS (diplomaturas, licenciaturas, doctorado, centro)
A.4. Experiencia docente A.4.1. EGB/Primaria A.4.1.1. Centros públicos Años A.4.1.2. Centros privados Años A.4.2. BUP/Secundaria A.4.2.1. Centros públicos Años A.4.2.2. Centros privados Años A.4.3. Conservatorios A.4.3.1. Centros públicos Años A.4.3.2. Centros privados Años A.4.4. Escuelas de Música A.4.4.1. Centros públicos Años A.4.4.2. Centros privados Años

<p>A.4.5. Universidades</p> <p style="padding-left: 40px;">A.4.5.1. Centros públicos</p> <p style="padding-left: 80px;">Años</p> <p style="padding-left: 40px;">A.4.5.2. Centros privados</p> <p style="padding-left: 80px;">Años</p>
<p>A.5. Situación profesional actual</p> <p>CU</p> <p>TU</p> <p>CEU</p> <p>TEU</p> <p>TEU interino</p> <p>Asociado, ayudante...</p>
<p>A.6. Cargos de gestión académica o de responsabilidad (cargo, centro)</p>
<p>A.7. Número de asignaturas con contenido de flauta dulce que imparte en la actualidad</p>
<p>A.8. Número de cursos académicos en que ha impartido asignaturas con contenidos de FD (en cualquier nivel educativo)</p>
<p>A.9. Explique su formación en FD</p> <p style="padding-left: 40px;">A.9.1. Reglada: centros, profesores, años</p> <p style="padding-left: 40px;">A.9.2. No reglada: centros, profesores, años</p> <p style="padding-left: 40px;">A.9.3. Periodicidad: continua, discontinua</p> <p style="padding-left: 40px;">A.9.4. Valoración de su aptitud respecto a FD: puntúe de 1 (-) a 10 (+)</p>
<p>A.10. Explique su formación en otros instrumentos musicales:</p> <p>Instrumento</p> <p>reglada (centros, años), no reglada (años)</p> <p>periodicidad (continua, discontinua)</p> <p>aptitud (1 - a 10 +)</p>
<p>A.11. Explique su formación en aspectos didácticos de un instrumento y/o FD:</p> <p>reglada (centros, años), no reglada (profesores)</p> <p>ninguna en particular</p>
<p>A.12. ¿Se siente Vd. capacitado (suficiente formación) para impartir asignaturas de FD? SÍ/NO</p> <p>A.12.1. ¿Por qué?</p>
<p>A.13. ¿Conoce la existencia de cursos, publicaciones... para perfeccionamiento o actualización de reciclaje en el estudio de la FD? SÍ/NO</p> <p>A.13.1. ¿Cuáles utiliza o prefiere?</p>



A.14. ¿Conoce la existencia de cursos, publicaciones... para perfeccionamiento o actualización de reciclaje en la didáctica de la FD? SÍ/NO A.14.1. ¿Cuáles utiliza o prefiere?
*B. CONTEXTO DOCENTE UNIVERSITARIO: Nombre de su departamento, áreas de conocimiento que lo componen
B.1. Número de profesores de su área o afín en el departamento (con independencia de tiempo completo o tiempo parcial)
B.2. ¿Cree que Vd es el profesor mejor preparado de su departamento para impartir este tipo de asignaturas? SÍ/NO/IGUAL
B.3. ¿Comparte las materias de FD con algún otro profesor? SÍ/NO
B.4. Descripción de los grupos de alumnos/as de su universidad B.4.1. Número de turnos: mañanas/tardes B.4.2. Número de alumnos/as B.4.3. Clase social del alumnado B.4.4. Distribución del alumnado por sexos (% de chicas y chicos)
B.5. Condiciones materiales de las aulas donde se imparte la docencia B.5.1. Instrumentos musicales empleados en las clases de FD B.5.2. Equipo audiovisual empleado en las clases de FD B.5.3. Insonorización eficaz SÍ/NO B.5.4. Material que necesita y no dispone B.5.5. OTROS
*C. COMENTARIO DE LAS ASIGNATURAS CON CONTENIDO DE FD
C.1. Principales dificultades para desarrollar las asignaturas C.1.1. Puntos fuertes de las asignaturas C.1.2. Puntos débiles de las asignaturas
C.2. Principales problemas en la evaluación de los aprendizajes
C.3. ¿Se alcanzan los objetivos propuestos en los programas de su asignatura? Puntúe de 1 (NO) a 10 (SÍ)
C.4. Porcentaje de alumnos aprobados en las asignaturas de FD 1ª CONVOCATORIA % 2ª CONVOCATORIA %
C.5. Ventajas e inconvenientes del uso de la FD en la formación del maestro/a respecto a otros instrumentos C.5.1. VENTAJAS C.5.2. INCONVENIENTES

<p>C.6. ¿Considera adecuado el estudio de la FD en la E. Primaria?  SÍ/NO  C.6.1. ¿POR QUÉ?</p>
<p>C.7. ¿Considera adecuado el estudio de la FD en la E. Secundaria?  SÍ/NO  C.7.1. ¿POR QUÉ?</p>
<p>C.8. Modelo (tipo, material, marca...) de FD recomendada o exigida en el aula</p>
<p>C.9. Digitación elegida  BARROCA  ALEMANA  INDISTINTA</p>
<p>C.10. Describa los materiales utilizados  C.10.1. LIBROS DE TEXTO  C.10.2. <i>DOSSIER</i></p>
<p>C.11. Uso de grabaciones de FD: SÍ/NO  CITARLAS</p>
<p>C.12. Conciertos de FD en que tocan los alumnos</p>
<p>C.13. Conciertos/Audiciones de FD para el alumnado  SÍ/NO</p>
<p>C.14. Aspectos didácticos o metodológicos que resaltar en las asignaturas con FD  C.14.1 Agrupamientos flexibles por niveles SÍ/NO  C.14.2. Agrupamientos por solo/ duos, tutti... SÍ/NO  C.14.3. Creación de piezas SÍ/NO  C.14.4. Técnicas de estudio y trabajo. CITARLAS  C.14.5. Improvisación SÍ/NO  C.14.6. Conjuntos instrumentales SÍ/NO</p>
<p>C.15. Aspectos relacionados con la temporalización de la asignatura  C.15.1. ¿Es suficiente el tiempo dedicado en clase? SÍ/NO  C.15.2. Tiempo aconsejado de estudio en casa: 1 h. semanal, media h. diaria,  1h. diaria, más  C.15.3. Actividades de refuerzo realizadas en el propio centro SÍ/NO  C.15.4. Distribución temporal de los contenidos. EXPLICAR</p>
<p>C.16. Comentario sobre la asistencia del alumnado a las clases  C.16.1. Porcentaje de asistencia (%)  C.16.2. Posibles causas  C.16.3. Consecuencias</p>

<p>C.17. Limitaciones de la asignatura</p> <p>C.17.1. Aptitud del alumnado (nivel musical) SÍ/ NO</p> <p>C.17.2. Actitud del alumnado (motivación) SÍ/NO</p> <p>C.17.3. Horario dentro del horario general ADECUADO/NO ADECUADO</p> <p>C.17.4. Frecuencia de clases ADECUADA/NO ADECUADA</p> <p>C.17.5. Ubicación semestral ADECUADA/NO ADECUADA</p> <p>C. 17.6. Ubicación en el itinerario curricular ADECUADA/NO ADECUADA</p> <p>C.17.7. Prerrequisitos ADECUADOS/NO ADECUADOS</p>
<p>C.18. Grado de satisfacción del profesorado en el aula en las clases de FD, puntúe de 1 (-) a 10 (+)</p>
<p>C.19. Indique el número ideal de alumnos para impartir estas asignaturas</p>
<p>C.20. ¿Se ha encontrado alguna vez con algún alumno/a que presentase imposibilidades o problemas de tipo físico para tocar la FD (problemas musculares, óseos, malformaciones, accidentes...)? SÍ/NO</p> <p>C.20.1. ¿Cuáles?</p> <p>C.20.2. ¿Cómo resolvió el problema?</p>
<p>OTRAS OBSERVACIONES</p> <p>(¿Hay algo que no se haya preguntado que crea que es importante?)</p>

## 1. UNIVERSITAT DE BARCELONA (UB)

<b>*A. DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS DEL PROFESORADO: (SEGÚN ENTREVISTAS Nº 1, 2, 3, 7, 10)</b>
A.1. Número de profesores entrevistados: 5
A.2. Edad: 57, 39, 37, 49, 69. $\bar{x}$ = 50.2 Sexo: 5 varones
A.3. Titulaciones A.3.1. MUSICALES  A.3.1.1. PROFESOR PLAN 42 Títulos *Composición: 1 entrevistado *Piano: 1 entrevistado  Centros *C. Liceo: 2 entrevistados
A.3.1.2. PROFESOR SUPERIOR PLAN 66 Títulos *Flauta dulce: 1 entrevistado *Oboe: 1 entrevistado *Pedagogía musical: 1 entrevistado *Solfeo y Teoría: 1 entrevistado  Centros *CSMMB: 2 entrevistados *C. Liceo: 1 entrevistado *R.C. Madrid: 1 entrevistado
A.3.1.3. PROFESOR PLAN 66 (grado medio) Títulos *Flauta travesera: 1 entrevistado *Solfeo: 1 entrevistado  Centros *CSMMB: 1 entrevistado *R.C. Madrid: 1 entrevistado

<p>A.3.1.4. DIPLOMA ELEMENTAL PLAN 66</p> <p>Títulos</p> <p>*Canto: 1 entrevistado</p> <p>*Flauta dulce: 1 entrevistado</p> <p>*Percusión: 1 entrevistado</p> <p>Centros</p> <p>*C. Manresa: 1 entrevistado</p>
<p>A.3.2. UNIVERSITARIAS</p> <p>A.3.2.1. DIPLOMATURAS</p> <p>Títulos</p> <p>*Profesorado EGB: 1 entrevistado</p> <p>Centros</p> <p>*UB: 1 entrevistado</p>
<p>A.3.2.2. LICENCIATURAS</p> <p>Títulos</p> <p>*Geografía e Historia: 1 entrevistado</p> <p>Centros</p> <p>*UB: 1 entrevistado</p>
<p>A.3.2.3. DOCTORADO</p> <p>SÓLO SUFICIENCIA INVESTIGADORA: 2 entrevistados</p> <p>Centros</p> <p>*UB: 2 entrevistados</p>
<p>A.4. Experiencia docente</p> <p>A.4.1. EGB/Primaria</p> <p>A.4.1.1. Centros públicos: 2 entrevistados</p> <p>Años: 4+5</p> <p>A.4.1.2. Centros privados: 4 entrevistados</p> <p>Años: 3+1+8+4</p>

<p>A.4.2. BUP/Secundaria</p> <p>A.4.2.1. Centros públicos: 2 entrevistados Años: 4+9</p> <p>A.4.2.2. Centros privados: 1 entrevistado Años: 8</p>
<p>A.4.3. Conservatorios</p> <p>A.4.3.1. Centros públicos: 3 entrevistados Años: 5+12+6</p> <p>A.4.3.2. Centros privados: 1 entrevistado Años: 12</p>
<p>A.4.4. Escuelas de Música</p> <p>A.4.4.1. Centros públicos: 0 Años:0</p> <p>A.4.4.2. Centros privados: 1 entrevistado Años: 3</p>
<p>A.4.5. Universidades</p> <p>A.4.5.1. Centros públicos: 5 entrevistados Años: 25 + 8 + 1.5 + 7 + 3</p> <p>A.4.5.2. Centros privados: 1 entrevistado Años: 3</p>
<p>A.5. Situación profesional actual:</p> <p>CEU: 1</p> <p>TEU: 3</p> <p>TEU interinos: 1</p>
<p>A.6. Cargos de gestión académica o de responsabilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Secretario de Departamento universitario: 1 entrevistado</li> <li>- Secretario de Facultad: 1 entrevistado</li> <li>- Director de Conservatorio: 1 entrevistado</li> </ul>
<p>A.7. Número de asignaturas con contenido de flauta dulce que imparte en la actualidad:</p> <p>4, 3, 3, 1, 2. <math>\bar{x}= 2.6</math></p>
<p>A.8. Número de cursos académicos en que ha impartido asignaturas con contenidos de FD (en cualquier nivel educativo): 25, 18, 4, 8, 35. <math>\bar{x}= 18</math></p>

A.9. Explique su formación en FD

A.9.1. Reglada: centros: CSMMB: 1 entrevistado  
C. Manresa: 1 entrevistado  
profesores: Romà Escalas: 1 entrevistado  
Josep Gustems: 1 entrevistado  
años: 8 + 3

A.9.2. No reglada: centros: Orfeó de Sants: 1 entrevistado  
Semana de la FD en Munich: 1 entrevistado  
profesores: Francesca Galofré: 1 entrevistado  
Carlos Bernuz: 1 entrevistado  
Salvador López: 1 entrevistado  
Hans M. Linde: 1 entrevistado  
Jordi Argelaga: 1 entrevistado  
AUTODIDACTA: 2 entrevistados  
años 3 + 4 + 2

A.9.3. Periodicidad

A.9.3.1. Formación continua: 2 entrevistados

A.9.3.2. Formación discontinua: 3 entrevistados

A.9.4. Valoración de su aptitud respecto a FD puntúe de 1 (-) a 10 (+):  
9, 9, 9, 5, 7.  $\bar{x}$  = 7.8

A.10. Explique su formación en otros instrumentos musicales:

	PIANO	FLABIOL	FLAUTA TRAV.	CANTO	OBOE
<i>reglada</i>					
centros					
C. Liceo	2			1	1
CSMMB			1		1
otros	1			1	
años	12 + 8 + 8		6	1 + 3	1 + 8
<i>no reglada</i>					
años	9 + 3 + 4	2			
continua	3		1	2	1
discontinua	3	1			1
aptitud (1- a 10 +)	9+6+7+7+7 media 7	7	9	5+8	5+7

	PERCUSIÓN	GUITARRA	ÓRGANO
<i>reglada</i>			
centros			
C. Liceo			1
CSMMB			
Otros	1		
años	1		8
<i>no reglada</i>			
años		2	
continua	1		1
discontinua		1	
aptitud (1- a 10 +)	8.5	7	7
<p>A.11. Explique su formación en aspectos didácticos de un instrumento y/o FD</p> <p>Reglada: CENTROS: CSMMB: 2 años: 1 entrevistado</p> <p>No reglada: CENTROS: Cursos Wuytack: 3 entrevistados</p> <p>Cursos Hemsy: 1 entrevistado</p> <p>NINGUNA EN PARTICULAR: 2 entrevistados</p>			
<p>A.12. ¿Se siente Vd. capacitado (suficiente formación) para impartir asignaturas de FD?</p> <p>SÍ: 5 entrevistados</p> <p>A.12.1. ¿POR QUÉ?</p> <p>-Suficiente formación: 5 entrevistados</p>			
<p>A.13. ¿Conoce la existencia de cursos, publicaciones... para perfeccionamiento o actualización de reciclaje en el estudio de la FD?</p> <p>SÍ: 2 entrevistados</p> <p>NO: 3 entrevistados</p> <p>A.13.1. ¿Cuáles utiliza o prefiere?</p> <p>-Cursos de verano: 2 entrevistados</p>			



<p>A.14. ¿Conoce la existencia de cursos, publicaciones... para perfeccionamiento o actualización de reciclaje en la didáctica de la FD?</p> <p>SÍ: 2 entrevistados</p> <p>NO: 3 entrevistados</p> <p>A.14.1. ¿Cuáles utiliza o prefiere?</p> <p>-Revistas y BLOC: 1 entrevistado</p> <p>-Libros: 1 entrevistado</p>						
<p><b>*B. CONTEXTO DOCENTE UNIVERSITARIO</b></p>						
<p>B.1. Número de profesores de su área o afin en el departamento (con independencia de tiempo completo o tiempo parcial): 15</p>						
<p>B.2. ¿Cree que Vd es el profesor mejor preparado de su departamento para impartir este tipo de asignaturas?</p> <p>SÍ: 1 entrevistado</p> <p>NO: 3 entrevistados</p> <p>IGUAL: 1 entrevistado</p>						
<p>B.3. ¿Comparte las materias de FD con algún otro profesor?</p> <p>SÍ: 2 entrevistados</p> <p>NO: 3 entrevistados</p>						
<p>B.4. Descripción de los grupos de alumnos de su universidad</p>						
<p>B.4.1. Número de turnos: mañanas y tardes</p>						
<p>B.4.2. Número de alumnos/as</p> <table border="0"> <tr> <td>1<sup>er</sup> curso mañana: 80</td> <td>1<sup>er</sup> curso tarde: 60</td> </tr> <tr> <td>2<sup>o</sup> curso mañana: 68</td> <td>2<sup>o</sup> curso tarde: 44</td> </tr> <tr> <td>3<sup>er</sup> curso mañana: 40</td> <td>3<sup>er</sup> curso tarde: 31</td> </tr> </table>	1 <sup>er</sup> curso mañana: 80	1 <sup>er</sup> curso tarde: 60	2 <sup>o</sup> curso mañana: 68	2 <sup>o</sup> curso tarde: 44	3 <sup>er</sup> curso mañana: 40	3 <sup>er</sup> curso tarde: 31
1 <sup>er</sup> curso mañana: 80	1 <sup>er</sup> curso tarde: 60					
2 <sup>o</sup> curso mañana: 68	2 <sup>o</sup> curso tarde: 44					
3 <sup>er</sup> curso mañana: 40	3 <sup>er</sup> curso tarde: 31					
<p>B.4.3. Clase social de los alumnos: diversas, media-baja</p>						
<p>B.4.4. Distribución de alumnos por sexos</p> <p>-chicas: 80% de 323</p> <p>-chicos: 20% de 323</p>						
<p>B.5. Condiciones materiales de las aulas donde se imparte la docencia</p>						
<p>B.5.1. Instrumentos musicales empleados en las clases de FD:</p> <p>-Piano, FD, percusión Orff, convencionales de los alumnos, sintetizador</p>						
<p>B.5.2. Equipo audiovisual empleado en las clases de FD:</p> <p>-CD, vídeo, retroproyector</p>						
<p>B.5.3. Insonorización eficaz:</p> <p>SÍ: 2 entrevistados</p> <p>NO: 3 entrevistados</p>						

<p>B.5.4. MATERIAL QUE NECESITA Y NO DISPONE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Otros modelos de FD: 1 entrevistado</li> <li>-Metrónomo: 1 entrevistado</li> <li>-Ordenador y cañón de proyección: 1 entrevistado</li> </ul>
<p>B.5.5. OTROS: -falta refrigeración: 2 entrevistados</p> <p style="padding-left: 40px;">-aulas demasiado grandes: 1 entrevistado</p>
<p><b>*C. COMENTARIO DE LAS ASIGNATURAS CON CONTENIDO DE FD</b></p>
<p>C.1. Principales dificultades para desarrollar las asignaturas</p> <p>C.1.1. Puntos fuertes de las asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Agrupaciones orquestales: 3 entrevistados</li> <li>-Repertorio: 2 entrevistados</li> <li>-Progresión didáctica: 1 entrevistado</li> <li>-Se pone en contacto a los alumnos con un instrumento: 1 entrevistado</li> </ul>
<p>C.1.2. Puntos débiles de las asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Falta tiempo: 5 entrevistados</li> <li>-Demasiados alumnos: 3 entrevistados</li> </ul>
<p>C.2. Principales problemas en la evaluación de los aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pérdida de nivel en el examen respecto a las clases: 3 entrevistados</li> <li>-Necesidad de grabar los exámenes: 2 entrevistados</li> <li>-Más atención a aspectos de expresión: 1 entrevistado</li> <li>-Hace falta evaluar la técnica y la musicalidad por separado: 1 entrevistado</li> <li>-Necesidad de compaginar evaluación continua y final: 1 entrevistado</li> </ul>
<p>C.3. ¿Se alcanzan los objetivos propuestos en los programas de su asignatura? Puntúe de 1 (NO) a 10 (SÍ) : 8.5, 8, 7, 8, 7 <math>\bar{x}=7.7</math></p>
<p>C.4. Porcentaje de alumnos aprobados en las asignaturas de FD:</p> <p>1ª CONVOCATORIA: 70% (de 323)</p> <p>2ª CONVOCATORIA: 80% (de 323)</p>
<p>C.5. Ventajas e inconvenientes del uso de la FD en la formación del maestro respecto a otros instrumentos</p> <p>C.5.1. VENTAJAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Instrumento de uso escolar: 4 entrevistados</li> <li>-Individual y colectivo: 1 entrevistado</li> <li>-Sencillo para empezar: 2 entrevistados</li> <li>-Económico: 1 entrevistado</li> </ul>

<p>C.5.2. INCONVENIENTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Poco adecuado para algunos estilos musicales: 1 entrevistado</li> <li>-Difícil afinación: 1 entrevistado</li> <li>-No es polifónico: 1 entrevistado</li> <li>-Ninguno: 2 entrevistados</li> </ul>
<p>C.6. ¿Considera adecuado el estudio de la FD en la E. Primaria?</p> <p>SÍ: 5 entrevistados</p> <p>C.6.1. ¿POR QUÉ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sencillo en un inicio: 2 entrevistados</li> <li>-Tamaño pequeño: 1 entrevistado</li> <li>-Ayuda a entonar: 1 entrevistado</li> <li>-Individual y colectivo: 1 entrevistado</li> <li>-Prepara para tocar otro instrumento: 1 entrevistado</li> <li>-Económico: 1 entrevistado</li> <li>-Permite continuar el trabajo escolar en casa: 1 entrevistado</li> </ul>
<p>C.7. ¿Considera adecuado el estudio de la FD en la E. Secundaria?</p> <p>SÍ: 5 entrevistados</p> <p>C.7.1. ¿POR QUÉ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Para continuar el aprendizaje iniciado en la primaria: 2 entrevistados</li> <li>-Para sustituir la voz en la muda: 2 entrevistados</li> <li>-Para aplicar el lenguaje musical: 1 entrevistado</li> </ul>
<p>C.8. Modelo (tipo, material, marca...) de FD recomendada o exigida en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Recomendada: FDS MOECK madera con dobles agujeros: 1 entrevistado</li> <li>-Ninguna en especial: 2 entrevistados</li> <li>-Conviene que todas sean de la misma marca y modelo: 2 entrevistados</li> </ul>
<p>C.9. Digitación elegida:</p> <p>BARROCA: 2 entrevistados</p> <p>ALEMANA: 3 entrevistados</p>
<p>C.10. Describa los materiales utilizados</p> <p>C.10.1. LIBROS DE TEXTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-MÖNKEMEYER, Helmut. (1966). <i>Método para tocar la flauta dulce soprano</i>. Celle: Moeck.</li> <li>-MÖNKEMEYER, Helmut. (1971). <i>Método para tocar la flauta dulce contralto. Parte 1ª. Instrucción básica</i>. Celle: Moeck.</li> </ul> <p>C. 10.2. <i>DOSSIER</i>: 5 entrevistados</p>

<p>C.11. Uso de grabaciones de FD:  SI: 3 entrevistados</p> <p style="padding-left: 40px;">citarlas:       -CD Peix de sabó: 1 entrevistado  -CD play back deFuzeau: 2 entrevistados  -CD Oliveras, et al.(1999c): 1 entrevistado  -CD Carlos Núñez: 1 entrevistado  -CD Telemann, Mareka: 1 entrevistado  -CD F. Bruggen: 1 entrevistado  -CD concierto FDS Sammartini: 1 entrevistado  -Discos del método de FDS Mönkemeyer (1966)  Ed. Moeck: 1 entrevistado</p> <p>NO: 2 entrevistados</p>
<p>C.12. Conciertos de FD en que tocan los alumnos: 2 festivales anuales</p>
<p>C.13. Conciertos/Audiciones de FD para los alumnos:  SÍ: Algún alumno avanzado y/o el profesor han tocado algo para el resto de la clase: 2 entrevistados  NO: 3 entrevistados. Pero sería conveniente</p>
<p>C.14. Aspectos didácticos o metodológicos que resaltar en las asignaturas con FD</p> <p>C.14.1 Agrupamientos flexibles por niveles:  SÍ: 2 entrevistados  NO: 3 entrevistados</p>
<p>C.14.2. Agrupamientos por solo/duos, tutti...:  SÍ: 5 entrevistados</p>
<p>C.14.3. Creación de piezas:  SÍ: 3 entrevistados  NO: 2 entrevistados</p>
<p>C.14.4. Técnicas de estudio y trabajo:  -Distintos tempos: 3 entrevistados  -Ejercicios mecánicos antes de las piezas: 1 entrevistado  -Diferentes articulaciones: 1 entrevistado  -Por fragmentos, enlaces...: 2 entrevistados  -Combinar lectura a vista, interpretación e improvisación: 1 entrevistado</p>
<p>C.14.5. Improvisación:  SÍ: 5 entrevistados</p>
<p>C.14.6. Conjuntos instrumentales:  SÍ: 5 entrevistados</p>

<p>C.15. Aspectos relacionados con la temporalización de la asignatura</p> <p>C.15.1. ¿Es suficiente el tiempo dedicado en clase? NO: 5 entrevistados</p>
<p>C.15.2. Tiempo aconsejado de estudio en casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-1 h. semanal: 0</li> <li>-Media h. diaria: 4 entrevistados</li> <li>-1h. diaria: 0</li> <li>-más: 0</li> <li>-ninguno en particular: 1 entrevistado</li> </ul>
<p>C.15.3. Actividades de refuerzo realizadas en el propio centro:</p> <p>SI: 1 entrevistado NO: 4 entrevistados</p>
<p>C.15.4. Distribución temporal de los contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-PROGRESIVA y repaso: 4 entrevistados</li> <li>-Más teórica al principio y luego más práctica: 1 entrevistado</li> </ul>
<p>C.16. Comentario sobre la asistencia de los alumnos en las clases</p> <p>C.16.1. Porcentaje de asistencia (%): 60% (de 323)</p>
<p>C.16.2. Posibles causas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Absentismo general: 2 entrevistados</li> <li>-Dificultades de la clase: 1 entrevistado</li> <li>-Bajo nivel de exigencia: 1 entrevistado</li> <li>-Otras obligaciones personales: 1 entrevistado</li> </ul>
<p>C.16.3. Consecuencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dificulta la actividad de conjunto: 2 entrevistados</li> <li>Baja el ritmo de trabajo: 4 entrevistados</li> <li>Autosuficiencia de los alumnos: 1 entrevistado</li> <li>Diferencias de nivel: 1 entrevistado</li> <li>Desmotivación del grupo: 1 entrevistado</li> </ul>
<p>C.17. Limitaciones de la asignatura:</p> <p>C.17.1. Aptitud de los alumnos (nivel musical): SÍ: 3 entrevistados NO: 2 entrevistados</p>
<p>C.17.2. Actitud de los alumnos (motivación): NO LIMITA: 4 entrevistados Limita: 1 entrevistado</p>

<p>C.17.3. Horario dentro del horario general:  Adecuado: 3 entrevistados  No adecuado: 2 entrevistados</p>
<p>C.17.4. Frecuencia de clases:  Adecuada: 3 entrevistados  No adecuada: 2 entrevistados</p>
<p>C.17.5. Ubicación semestral:  Adecuada: 5 entrevistados</p>
<p>C. 17.6. Ubicación en el itinerario curricular:  Adecuada: 5 entrevistados</p>
<p>C.17.7. Prerrequisitos:  No adecuados: 4 entrevistados  Adecuados: 1 entrevistado</p>
<p>C.18. Grado de satisfacción del profesorado en el aula en las clases de, puntúe de 1 (-) a 10 (+): 8, 8.5, 7, 8, 7. <math>\bar{x}</math>= 7.7</p>
<p>C.19. Indique el número ideal de alumnos para impartir estas asignaturas:  30, 20, 15, 20, 15. <math>\bar{x}</math>= 16.4</p>
<p>C.20. ¿Se ha encontrado alguna vez con algún alumno/a que presentase imposibilidades o problemas de tipo físico para tocar la FD (problemas musculares, óseos, malformaciones, accidentes...)?  SI: 3 entrevistados  NO: 2 entrevistados</p>
<p>C.20.1.¿Cuáles?  -Parálisis de un brazo: 1 caso  -Falta de 1 dedo en la mano: 1 caso  -Falta 1 mano: 2 casos  -Dificultades visuales graves: 1 caso</p>
<p>C.20.2. ¿Cómo resolvió el problema?  -Cambiando el orden de los dedos: 1 caso  -Exento: 1 caso (magisterio, plan 71)  -Tocando el flabiol: 1 caso  -Sentando al alumno en 1ª fila y dándole fotocopias ampliadas: 1 caso  -Tocando otro instrumento: 1 caso</p>

2. UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (UAB)

*A. DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS DEL PROFESORADO: (SEGÚN ENTREVISTA N° 4)
A.1. Número de profesores entrevistados: 1
A.2. Edad: 46 Sexo: 1 varón
A.3. Titulaciones: A.3.1. MUSICALES:  A.3.1.2. PROFESOR SUPERIOR PLAN 66 Títulos *Solfeo: 1 entrevistado Centros *CSMMB: 1 entrevistado
A.4. Experiencia docente: A.4.1. EGB/Primaria: A.4.1.1. Centros públicos: 1 entrevistado Años:10 A.4.1.2. Centros privados: 1 entrevistado Años: 10
A.4.2. BUP/Secundaria A.4.2.2. Centros privados: 1 entrevistado Años: 5
A.4.3. Conservatorios A.4.3.1. Centros públicos: 1 entrevistado Años: 22
A.4.5. Universidades A.4.5.1. Centros públicos: 1 entrevistado Años: 6
A.5. Situación profesional actual: Asociado a Tiempo Parcial
A.6. Cargos de gestión académica o de responsabilidad: -Secretario Académico de Conservatorio: 1 entrevistado - Jefe de Estudios de Conservatorio: 1 entrevistado
A.7. Número de asignaturas con contenido de flauta dulce que imparte en la actualidad: 1

A.8. Número de cursos académicos en que ha impartido asignaturas con contenidos de FD (en cualquier nivel educativo): 10			
A.9. Explique su formación en FD			
A.9.2. No reglada: AUTODIDACTA: 1 entrevistado años: 3			
A.9.3. Periodicidad			
A.9.3.2. Formación discontinua: 1 entrevistado			
A.9.4. Valoración de su aptitud respecto a FD puntúe de 1 (-) a 10 (+): 8			
A.10. Explique su formación en otros instrumentos musicales:			
	PIANO	<i>VIOLA DA GAMBA</i>	OBOE
<i>reglada</i>			
centros			
CSMMB	1		
años	8		
<i>no reglada</i>			
años		2	2
continua	1		
discontinua		1	1
aptitud (1- a 10 +)	7	8	9
A.11. Explique su formación en aspectos didácticos de un instrumento y/o FD			
No reglada: CENTROS: Cursos M <sup>a</sup> . Àngels Arnaus: 1 entrevistado			
A.12. ¿Se siente Vd. capacitado (suficiente formación) para impartir asignaturas de FD?			
SÍ: 1 entrevistado			
A.12.1. ¿POR QUÉ?			
-Suficiente formación: 1 entrevistado			
A.13. ¿Conoce la existencia de cursos, publicaciones... para perfeccionamiento o actualización de reciclaje en el estudio de la FD?			
SÍ: 1 entrevistado			
A.13.1. ¿Cuáles utiliza o prefiere?			
-Bloc: 1 entrevistado			
A.14. ¿Conoce la existencia de cursos, publicaciones... para perfeccionamiento o actualización de reciclaje en la didáctica de la FD?			
SÍ: 1 entrevistado			
A.14.1. ¿Cuáles utiliza o prefiere?			
-Cursos de verano: 1 entrevistado			



<b>*B. CONTEXTO DOCENTE UNIVERSITARIO</b>
B.1. Número de profesores de su área o afin en el departamento (con independencia de tiempo completo o tiempo parcial): 17
B.2. ¿Cree que Vd es el profesor mejor preparado de su departamento para impartir este tipo de asignaturas? IGUAL QUE LOS DEMÁS: 1 entrevistado
B.3. ¿Comparte las materias de FD con algún otro profesor? NO: 1 entrevistado
B.4. Descripción de los grupos de alumnos de su universidad
B.4.1. Número de turnos: mañanas
B.4.2. Número de alumnos/as: 1 <sup>er</sup> curso mañana: 50 2 <sup>o</sup> curso mañana: 50 3 <sup>er</sup> curso mañana: 50
B.4.3. Clase social de los alumnos: media
B.4.4. Distribución de alumnos por sexos: -chicas: 80% de 150 -chicos: 20% de 150
B.5. Condiciones materiales de las aulas donde se imparte la docencia
B.5.1. Instrumentos musicales empleados en las clases de FD: -Piano, FD, percusión Orff
B.5.2. Equipo audiovisual empleado en las clases de FD: -CD, vídeo, retroproyector
B.5.3. Insonorización eficaz: SÍ: 1 entrevistado
B.5.4. MATERIAL QUE NECESITA Y NO DISPONE: -Instalación de instrumentos fijos: 1 entrevistado -Atriles: 1 entrevistado
<b>*C. COMENTARIO DE LAS ASIGNATURAS CON CONTENIDO DE FD</b>
C.1. Principales dificultades para desarrollar las asignaturas
C.1.1. Puntos fuertes de las asignaturas: -Agrupaciones orquestales: 1 entrevistado
C.1.2. Puntos débiles de las asignaturas: -Falta tiempo: 1 entrevistado
C.2. Principales problemas en la evaluación de los aprendizajes: -Pérdida de nivel en el examen respecto a las clases: 1 entrevistado

C.3. ¿Se alcanzan los objetivos propuestos en los programas de su asignatura? Puntúe de 1 (NO) a 10 (SI): 8
C.4. Porcentaje de alumnos aprobados en las asignaturas de FD: 1ª CONVOCATORIA: 90% (de 150) 2ª CONVOCATORIA: 100% (de 150)
C.5. Ventajas e inconvenientes del uso de la FD en la formación del maestro respecto a otros instrumentos C.5.1. VENTAJAS: -Instrumento de uso escolar: 1 entrevistado
C.5.2. INCONVENIENTES: -No es polifónico: 1 entrevistado
C.6. ¿Considera adecuado el estudio de la FD en la E. Primaria? NO: 1 entrevistado C.6.1. ¿POR QUÉ? -Hay poco tiempo de trabajo en la escuela: 1 entrevistado -Los alumnos tienen diferentes niveles: 1 entrevistado -Devalúa un instrumento que tienen muchas posibilidades: 1 entrevistado
C.7. ¿Considera adecuado el estudio de la FD en la E. Secundaria? SÍ: 1 entrevistado C.7.1. ¿POR QUÉ? -Interesante como crédito optativo
C.8. Modelo (tipo, material, marca...) de FD recomendada o exigida en el aula: -Recomendada: FDS MOECK madera o ZEN-ON con agujeros simples
C.9. Digitación elegida: ALEMANA: 1 entrevistado
C.10. Describa los materiales utilizados C. 10.2. <i>DOSSIER</i> : 1 entrevistado
C.11. Uso de grabaciones de FD: SÍ: 1 entrevistado citarlas: -CD P. Mc Cartney: 1 entrevistado -CD <i>play back</i> de Fuzeau: 1 entrevistado -CD música barroca: 1 entrevistado -CD consorts renacentistas: 1 entrevistado
C.12. Conciertos de FD en que tocan los alumnos: 1 festival anual
C.13. Conciertos/Audiciones de FD para los alumnos: SÍ: 1 entrevistado Especialmente para conocer la FDC y FDB

C.14. Aspectos didácticos o metodológicos que resaltar en las asignaturas con FD
C.14.1 Agrupamientos flexibles por niveles: NO: 1 entrevistado
C.14.2. Agrupamientos por solo/duos, tutti... : SÍ: 1 entrevistado
C.14.3. Creación de piezas: NO: 1 entrevistado
C.14.5. Improvisación: SÍ: 1 entrevistado
C.14.6. Conjuntos instrumentales: SÍ: 1 entrevistado
C.15. Aspectos relacionados con la temporalización de la asignatura
C.15.1. ¿Es suficiente el tiempo dedicado en clase? NO: 1 entrevistado
C.15.2. Tiempo aconsejado de estudio en casa: -Ninguno en particular: 1 entrevistado
C.15.3. Actividades de refuerzo realizadas en el propio centro: NO: 1 entrevistado
C.15.4. Distribución temporal de los contenidos: -PROGRESIVA y repaso: 1 entrevistado
C.16. Comentario sobre la asistencia de los alumnos en las clases
C.16.1. Porcentaje de asistencia (%): 90% (de 150)
C.16.2. Posibles causas: -Se exige para la evaluación: 1 entrevistado
C.16.3. Consecuencias: -Mejora el rendimiento del trabajo: 1 entrevistado
C.17. Limitaciones de la asignatura
C.17.1. Aptitud de los alumnos (nivel musical): NO: 1 entrevistado
C.17.2. Actitud de los alumnos (motivación): No limita: 1 entrevistado
C.17.3. Horario dentro del horario general: Adecuado: 1 entrevistado
C.17.4. Frecuencia de clases: Adecuada: 1 entrevistado

C.17.5. Ubicación semestral: Adecuada: 1 entrevistado
C. 17.6. Ubicación en el itinerario curricular: Adecuada: 1 entrevistado
C.17.7. Prerrequisitos: No existen: 1 entrevistado
C.18. Grado de satisfacción del profesorado en el aula en las clases de, puntúe de 1 (-) a 10 (+): 9
C.19. Indique el número ideal de alumnos para impartir estas asignaturas: 18
C.20. ¿Se ha encontrado alguna vez con algún alumno/a que presentase imposibilidades o problemas de tipo físico para tocar la FD (problemas musculares, óseos, malformaciones, accidentes...)? SÍ: 1 entrevistado
C.20.1. ¿Cuáles? -Sordera: 1 caso
C.20.2. ¿Cómo resolvió el problema? -Exento: 1 caso (E. Primaria)
-OTRAS OBSERVACIONES Usar la FDC resulta ser muy motivador en ocasiones

### 3. UNIVERSITAT RAMON LLULL (URL)

<p>*A. DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS DEL PROFESORADO: (SEGÚN ENTREVISTA N° 5)</p>
<p>A.1. Número de profesores entrevistados: 1</p>
<p>A.2. Edad: 48 Sexo: mujer</p>
<p>A.3. Titulaciones</p> <p>A.3.1. MUSICALES:</p> <p>A.3.1.3. PROFESOR PLAN 66 (grado medio)</p> <p>Títulos</p> <p>*Canto: 1 entrevistado</p> <p>Centros</p> <p>*CSMMB: 1 entrevistado</p>
<p>A.3.2. UNIVERSITARIAS:</p> <p>A.3.2.1. DIPLOMATURAS</p> <p>Títulos</p> <p>*Profesorado EGB: 1 entrevistado</p> <p>*Logopedia: 1 entrevistado</p> <p>Centros</p> <p>*UB: 1 entrevistado</p> <p>*URL: 1 entrevistado</p>
<p>A.3.2.2. LICENCIATURAS</p> <p>Títulos</p> <p>*Geografía e Historia: 1 entrevistado</p> <p>Centros</p> <p>*UB: 1 entrevistado</p>
<p>A.4. Experiencia docente</p> <p>A.4.1. EGB/Primaria</p> <p>A.4.1.2. Centros privados: 1 entrevistado</p> <p>Años: 28</p>

A.4.2. BUP/Secundaria A.4.2.2. Centros privados: 1 entrevistado Años: 5		
A.4.5. Universidades A.4.5.2. Centros privados: 1 entrevistado Años: 10		
A.5. Situación profesional actual: Contrato a tiempo completo		
A.6. Cargos de gestión académica o de responsabilidad: Coordinador de área de la especialidad EM.:1 entrevistado		
A.7. Número de asignaturas con contenido de flauta dulce que imparten en la actualidad: 1		
A.8. Número de cursos académicos en que han impartido asignaturas con contenidos de FD (en cualquier nivel educativo): 35		
A.9. Explique su formación en FD A.9.2. No reglada: AUTODIDACTA: 1 entrevistado A.9.3. Periodicidad A.9.3.2. Formación discontinua: 1 entrevistado A.9.4. Valoración de su aptitud respecto a FD puntúe de 1 (-) a 10 (+): 5		
A.10. Explique su formación en otros instrumentos musicales:		
	PIANO	CANTO
<i>reglada</i>		
<i>centros</i>		
CSMMB	1	1
años	4	6
continua	1	1
aptitud (1 - a 10 +)	5	9
A.11.Explique su formación en aspectos didácticos de un instrumento y/o FD No reglada: CENTROS: Cursos L'Arc: 1 entrevistado		
A.12. ¿Se siente Vd. capacitado (suficiente formación) para impartir asignaturas de FD? SÍ: 1 entrevistado A.12.1. ¿POR QUÉ? -Suficiente formación: 1 entrevistado		

<p>A.13. ¿Conoce la existencia de cursos, publicaciones... para perfeccionamiento o actualización de reciclaje en el estudio de la FD? SÍ: 1 entrevistado</p> <p>A.13.1. ¿Cuáles utiliza o prefiere?</p> <p>-Cursos de verano: 1 entrevistado</p>
<p>A.14. ¿Conoce la existencia de cursos, publicaciones... para perfeccionamiento o actualización de reciclaje en la didáctica de la FD?</p> <p>NO: 1 entrevistado</p>
<p><b>*B. CONTEXTO DOCENTE UNIVERSITARIO</b></p>
<p>B.1. Número de profesores de su área o afin en el departamento (con independencia de tiempo completo o tiempo parcial): 5</p>
<p>B.2. ¿Cree que Vd es el profesor mejor preparado de su departamento para impartir este tipo de asignaturas? IGUAL QUE LOS DEMÁS: 1 entrevistado</p>
<p>B.3. ¿Comparte las materias de FD con algún otro profesor?</p> <p>NO: 1 entrevistado</p>
<p>B.4. Descripción de los grupos de alumnos de su universidad</p> <p>B.4.1. Número de turnos: mañanas</p>
<p>B.4.2. Número de alumnos/as:</p> <p>1<sup>er</sup> curso mañana: 40</p> <p>2<sup>o</sup> curso mañana: 40</p> <p>3<sup>er</sup> curso mañana: 40</p>
<p>B.4.3. Clase social de los alumnos: alta</p>
<p>B.4.4. Distribución de alumnos por sexos:</p> <p>-chicas: 90% de 120</p> <p>-chicos: 10% de 120</p>
<p>B.5. Condiciones materiales de las aulas donde se imparte la docencia</p> <p>B.5.1. Instrumentos musicales empleados en las clases de FD:</p> <p>-Piano, FD, percusión Orff</p>
<p>B.5.2. Equipo audiovisual empleado en las clases de FD:</p> <p>-CD, vídeo</p>
<p>B.5.3. Insonorización eficaz:</p> <p>SI: 1 entrevistado</p>
<p><b>*C. COMENTARIO DE LAS ASIGNATURAS CON CONTENIDO DE FD</b></p>
<p>C.1. Principales dificultades para desarrollar las asignaturas</p> <p>C.1.1. Puntos fuertes de las asignaturas:</p> <p>-Se pone en contacto a los alumnos con un instrumento: 1 entrevistado</p>

C.1.2. Puntos débiles de las asignaturas: -Falta tiempo: 1 entrevistado
C.2. Principales problemas en la evaluación de los aprendizajes: -Pérdida de nivel en el examen respecto a las clases: 1 entrevistado
C.3. ¿Se alcanzan los objetivos propuestos en los programas de su asignatura? Puntúe de 1 (NO) a 10 (SÍ): 8
C.4. Porcentaje de alumnos aprobados en las asignaturas de FD: 1ª CONVOCATORIA: 70% (de 120) 2ª CONVOCATORIA: 95% (de 120)
C.5. Ventajas e inconvenientes del uso de la FD en la formación del maestro respecto a otros instrumentos C.5.1. VENTAJAS: -Instrumento de uso escolar: 1 entrevistado
C.5.2. INCONVENIENTES: -Ninguno: 1 entrevistado
C.6. ¿Considera adecuado el estudio de la FD en la E. Primaria? NO: 1 entrevistado C.6.1. ¿POR QUÉ? -Poco tiempo de trabajo
C.7. ¿Considera adecuado el estudio de la FD en la E. Secundaria? SÍ: 1 entrevistado C.7.1. ¿POR QUÉ? -Interesante en forma de crédito
C.8. Modelo (tipo, material, marca...) de FD recomendada o exigida en el aula: -Recomendada: FDS ZEN-ON de plástico con dobles agujeros: 1 entrevistado
C.9. Digitación elegida: BARROCA: 1 entrevistado
C.10. Describa los materiales utilizados C.10.1. LIBROS DE TEXTO: -GALOFRÉ, Francesca. (1980). <i>La Flauta Dolça. Mètode d'iniciació per a infants, volum 1</i> . Barcelona: Rosa Sensat. C. 10.2. DOSSIER: 1 entrevistado
C.11. Uso de grabaciones de FD: SÍ: 1 entrevistado citarlas: -CD Peix de sabó: 1 entrevistado -CD <i>play back</i> de Fuzeau: 1 entrevistado



C.12. Conciertos de FD en que tocan los alumnos: 1 festival anual
C.13. Conciertos/Audiciones de FD para los alumnos: NO: 1 entrevistado. Pero sería conveniente
C.14. Aspectos didácticos o metodológicos que resaltar en las asignaturas con FD: C.14.2. Agrupamientos por solo/duos, tutti... : SÍ: 1 entrevistado
C.14.5. Improvisación: SÍ: 1 entrevistado
C.14.6. Conjuntos instrumentales: SÍ: 1 entrevistado
C.15. Aspectos relacionados con la temporalización de la asignatura C.15.1. ¿Es suficiente el tiempo dedicado en clase? SÍ: 1 entrevistado
C.15.2. Tiempo aconsejado de estudio en casa: -1 h. semanal: 1 entrevistado
C.15.3. Actividades de refuerzo realizadas en el propio centro: NO: 1 entrevistado
C.15.4. Distribución temporal de los contenidos: -PROGRESIVA: 1 entrevistado
C.16. Comentario sobre la asistencia de los alumnos en las clases C.16.1. Porcentaje de asistencia (%): 75% (de 120)
C.16.2. Posibles causas: -Mal horario de la asignatura: 1 entrevistado -Épocas de exámenes: 1 entrevistado
C.16.3. Consecuencias: Baja el ritmo de trabajo: 1 entrevistado
C.17. Limitaciones de la asignatura C.17.1. Aptitud de los alumnos (nivel musical): NO: 1 entrevistado
C.17.2. Actitud de los alumnos (motivación): NO LIMITA: 1 entrevistado
C.17.3. Horario dentro del horario general: Adecuado: 1 entrevistado
C.17.4. Frecuencia de clases: Adecuada: 1 entrevistado

C.17.5. Ubicación semestral: Adecuada: 1 entrevistado
C. 17.6. Ubicación en el itinerario curricular: Adecuada: 1 entrevistado
C.17.7. Prerrequisitos: No adecuados: 1 entrevistado
C.18. Grado de satisfacción del profesorado en el aula en las clases de, puntúe de 1 (-) a 10 (+): 7
C.19. Indique el número ideal de alumnos para impartir estas asignaturas: 35
C.20. ¿Se ha encontrado alguna vez con algún alumno/a que presentase imposibilidades o problemas de tipo físico para tocar la FD (problemas musculares, óseos, malformaciones, accidentes...)? SÍ: 1 entrevistado
C.20.1. ¿Cuáles? -Sordera: 1 caso
C.20.2. ¿Cómo resolvió el problema? -Trabajando por imitación visual: 1 caso

#### 4. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI (URV)

<b>*A. DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS DEL PROFESORADO: (SEGÚN ENTREVISTAS Nº 6 y 9)</b>
A.1. Número de profesores entrevistados: 2
A.2. Edad: 42 y 63. $\bar{x}$ = 52.5 Sexo: 1 varón, 1 mujer
A.3. Titulaciones
A.3.1. MUSICALES
A.3.1.1. PROFESOR PLAN 42
Títulos
*Solfeo: 1 entrevistado
Centros
*C. Tarragona: 1 entrevistado
A.3.1.2. PROFESOR SUPERIOR PLAN 66
Títulos
*Solfeo: 1 entrevistado
*Piano: 1 entrevistado
Centros
*CSMMB: 1 entrevistado
A.3.1.4. DIPLOMA ELEMENTAL PLAN 66
Títulos
*Flauta dulce: 1 entrevistado
Centros
*CSMMB: 1 entrevistado
A.3.2. UNIVERSITARIAS
A.3.2.1. DIPLOMATURAS
Títulos
*Profesorado EGB: 1 entrevistado
Centros
*UDG: 1 entrevistado
A.3.2.3. DOCTORADO
SÓLO SUFICIENCIA INVESTIGADORA: 1 entrevistado
Centros
*UNED: 1 entrevistado
DOCTOR: 1 entrevistado

A.4. Experiencia docente						
A.4.1. EGB/Primaria						
A.4.1.2. Centros privados: 2 entrevistados						
Años: 20+10						
A.4.2. BUP/Secundaria						
A.4.2.2. Centros privados: 1 entrevistado						
Años: 10						
A.4.5. Universidades						
A.4.5.1. Centros públicos: 2 entrevistados						
Años: 6+26						
A.5. Situación profesional actual: CEU: 1 entrevistado						
Prof. Asociado a tiempo parcial: 1 entrevistado						
A.6. Cargos de gestión académica o de responsabilidad: NO						
A.7. Número de asignaturas con contenido de flauta dulce que imparte en la actualidad:						
1, 2						
A.8. Número de cursos académicos en que ha impartido asignaturas con contenidos de FD (en cualquier nivel educativo): 26, 36. $\bar{x}$ = 31						
A.9. Explique su formación en FD						
A.9.1. Reglada: centros: CSMMB: 1 entrevistado						
profesores: Javier Delgado: 1 entrevistado						
años: 3 años: 1 entrevistado						
A.9.2. No reglada: AUTODIDACTA: 1 entrevistado						
A.9.3. Periodicidad						
A.9.3.2. Formación discontinua: 2 entrevistados						
A.9.4. Valoración de su aptitud respecto a FD puntúe de 1 (-) a 10 (+): 6, 6, $\bar{x}$ = 6						
A.10. Explique su formación en otros instrumentos musicales:						
	PIANO	ÓRGANO	CANTO	VIOLÍN	FLISCORNO	GUITARRA
<i>reglada</i>						
<i>centros</i>						
CSMMB	1					
Otros	1					
años	8 + 8					2
<i>no reglada</i>						
años		3	2	2	2	
continua	2				1	

discontinua		1	1	1		1
aptitud (1- a 10+)	9+9	8	7	5	6	5
A.11. Explique su formación en aspectos didácticos de un instrumento y/o FD No reglada: CENTROS: Cursos Orff Salzburg: 1 entrevistado NINGUNA EN PARTICULAR: 1 entrevistado						
A.12. ¿Se siente Vd. capacitado (suficiente formación) para impartir asignaturas de FD? SÍ: 2 entrevistados A.12.1. ¿POR QUÉ? -Suficiente formación: 2 entrevistados						
A.13. ¿Conoce la existencia de cursos, publicaciones... para perfeccionamiento o actualización de reciclaje en el estudio de la FD? SÍ: 2 entrevistados A.13.1. ¿Cuáles utiliza o prefiere? -Clases con profesores: 1 entrevistado						
A.14. ¿Conoce la existencia de cursos, publicaciones... para perfeccionamiento o actualización de reciclaje en la didáctica de la FD? SÍ: 2 entrevistados A.14.1. ¿Cuáles utiliza o prefiere? -Revistas y BLOC: 2 entrevistados						
<b>*B. CONTEXTO DOCENTE UNIVERSITARIO</b>						
B.1. Número de profesores de su área o afín en el departamento (con independencia de tiempo completo o tiempo parcial): 4						
B.2. ¿Cree que Vd es el profesor mejor preparado de su departamento para impartir este tipo de asignaturas? SÍ: 1 entrevistado IGUAL: 1 entrevistado						
B.3. ¿Comparte las materias de FD con algún otro profesor? NO: 2 entrevistados						
B.4. Descripción de los grupos de alumnos de su universidad B.4.1. Número de turnos: mañanas						
B.4.2. Número de alumnos/as: 1 <sup>er</sup> curso mañana: 40 2 <sup>o</sup> curso mañana: 35 3 <sup>er</sup> curso mañana: 35						

B.4.3. Clase social de los alumnos: media
B.4.4. Distribución de alumnos por sexos: -chicas: 66% de 110 -chicos: 34% de 110
B.5. Condiciones materiales de las aulas donde se imparte la docencia
B.5.1. Instrumentos musicales empleados en las clases de FD: -Piano, FD, percusión Orff
B.5.2. Equipo audiovisual empleado en las clases de FD: -CD
B.5.3. Insonorización eficaz: Sí: 2 entrevistados
B.5.4. MATERIAL QUE NECESITA Y NO DISPONE: -Otros modelos de FD: 2 entrevistados
<b>*C. COMENTARIO DE LAS ASIGNATURAS CON CONTENIDO DE FD</b>
C.1. Principales dificultades para desarrollar las asignaturas
C.1.1. Puntos fuertes de las asignaturas: -Suficiente nivel de lenguaje musical: 2 entrevistados
C.1.2. Puntos débiles de las asignaturas: -Nivel desigual en FD: 2 entrevistados -A veces no traen el instrumento a clase: 2 entrevistados
C.2. Principales problemas en la evaluación de los aprendizajes: -Pérdida de nivel en el examen respecto a las clases: 2 entrevistados
C.3. ¿Se alcanzan los objetivos propuestos en los programas de su asignatura? Puntúe de 1 (NO) a 10 (SÍ) : 8, 8. $\bar{x}= 8$
C.4. Porcentaje de alumnos aprobados en las asignaturas de FD: 1ª CONVOCATORIA: 70% (de 110) 2ª CONVOCATORIA: 80% (de 110)
C.5. Ventajas e inconvenientes del uso de la FD en la formación del maestro respecto a otros instrumentos
C.5.1. VENTAJAS: -Instrumento de uso escolar: 2 entrevistados
C.5.2. INCONVENIENTES: -Ninguno: 2 entrevistados

<p>C.6. ¿Considera adecuado el estudio de la FD en la E. Primaria?  SÍ: 2 entrevistados  C.6.1. ¿POR QUÉ?  -Melódico: 1 entrevistado  -Tamaño pequeño: 2 entrevistados  -Portátil: 1 entrevistado</p>
<p>C.7. ¿Considera adecuado el estudio de la FD en la E. Secundaria?  SÍ: 2 entrevistados  C.7.1. ¿POR QUÉ?  -Para continuar el aprendizaje iniciado en la primaria: 2 entrevistados</p>
<p>C.8. Modelo (tipo, material, marca...) de FD recomendada o exigida en el aula:  -Recomendada: FDS de madera, sin especificar marca: 2 entrevistados</p>
<p>C.9. Digitación elegida: BARROCA: 1 entrevistado  INDIFERENTE: 1 entrevistado</p>
<p>C.10. Describa los materiales utilizados:  C. 10.2. <i>DOSSIER</i>: 2 entrevistados</p>
<p>C.11. Uso de grabaciones de FD:  SÍ: 2 entrevistados  citarlas: -CD <i>play back</i> de Fuzeau: 2 entrevistados</p>
<p>C.12. Conciertos de FD en que tocan los alumnos: 1, 2 festivales anuales (<math>\bar{x}</math>= 1.5)</p>
<p>C.13. Conciertos/Audiciones de FD para los alumnos:  NO: 2 entrevistados</p>
<p>C.14. Aspectos didácticos o metodológicos que resaltar en las asignaturas con FD  C.14.1 Agrupamientos flexibles por niveles:  NO: 2 entrevistados</p>
<p>C.14.2. Agrupamientos por solo/duos, tutti... :  NO: 2 entrevistados</p>
<p>C.14.3. Creación de piezas:  SÍ: 2 entrevistados</p>
<p>C.14.5. Improvisación:  SÍ: 2 entrevistados</p>
<p>C.14.6. Conjuntos instrumentales:  SÍ: 2 entrevistados</p>
<p>C.15. Aspectos relacionados con la temporalización de la asignatura  C.15.1. ¿Es suficiente el tiempo dedicado en clase?  SÍ: 2 entrevistados</p>

C.15.2. Tiempo aconsejado de estudio en casa: -1 h. semanal: 2 entrevistados
C.15.3. Actividades de refuerzo realizadas en el propio centro: NO: 2 entrevistados
C.15.4. Distribución temporal de los contenidos: -Progresiva: 2 entrevistados
C.16. Comentario sobre la asistencia de los alumnos en las clases C.16.1. Porcentaje de asistencia (%): 85% (de 110)
C.16.2. Posibles causas: -Se exige como parte de la nota: 1 entrevistado
C.16.3. Consecuencias: Aumenta la actividad de conjunto: 2 entrevistados
C.17. Limitaciones de la asignatura C.17.1. Aptitud de los alumnos (nivel musical): NO: 2 entrevistados
C.17.2. Actitud de los alumnos (motivación): NO LIMITA: 2 entrevistados
C.17.3. Horario dentro del horario general: Adecuado 2 entrevistados
C.17.4. Frecuencia de clases: Adecuada: 2 entrevistados
C.17.5. Ubicación semestral: Adecuada: 2 entrevistados
C. 17.6. Ubicación en el itinerario curricular: Adecuada: 2 entrevistados
C.17.7. Prerrequisitos: Adecuados: 2 entrevistados
C.18. Grado de satisfacción del profesorado en el aula en las clases de, puntúe de 1 (-) a 10 (+): 8, 8 $\bar{x}= 8$
C.19. Indique el número ideal de alumnos para impartir estas asignaturas: 20, 20. $\bar{x}= 20$
C.20. ¿Se ha encontrado alguna vez con algún alumno/a que presentase imposibilidades o problemas de tipo físico para tocar la FD (problemas musculares, óseos, malformaciones, accidentes...)? SÍ: 2 entrevistados



C.20.1. ¿Cuáles?

-Parálisis de un brazo: 1 caso

-Falta de 2 dedos en la mano: 1 caso

C.20.2. ¿Cómo resolvió el problema?

-Exento: 2 casos (E. Primaria)

5. UNIVERSITAT DE GIRONA (UDG)

*A. DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS DEL PROFESORADO: (SEGÚN ENTREVISTA Nº 8)
A.1. Número de profesores entrevistados: 1
A.2. Edad: 50 Sexo: 1 varón
A.3. Titulaciones A.3.1. MUSICALES A.3.1.2. PROFESOR SUPERIOR PLAN 66 Títulos *Solfeo: 1 entrevistado *Piano: 1 entrevistado *Armonía y Composición: 1 entrevistado Centros *CSMMB: 1 entrevistado *C. Liceo: 1 entrevistado
A.3.2. UNIVERSITARIAS: A.3.2.3. DOCTORADO DOCTOR EN PEDAGOGÍA: 1 entrevistado Centros *U.G.D.: 1 entrevistado
A.4. Experiencia docente A.4.2. BUP/Secundaria A.4.2.1. Centros públicos: 1 entrevistado Años: 1.5
A.4.3. Conservatorios A.4.3.1. Centros públicos: 1 entrevistado Años: 24
A.4.5. Universidades A.4.5.1. Centros públicos: 1 entrevistado Años: 2 A.4.5.2. Centros privados: 1 entrevistado Años: 3
A.5. Situación profesional actual: TEU: 1 entrevistado

A.6. Cargos de gestión académica o de responsabilidad: Director de Conservatorio: 1 entrevistado				
A.7. Número de asignaturas con contenido de flauta dulce que imparte en la actualidad: 2				
A.8. Número de cursos académicos en que ha impartido asignaturas con contenidos de FD (en cualquier nivel educativo): 20				
A.9. Explique su formación en FD A.9.2. No reglada: AUTODIDACTA: 1 entrevistado A.9.3. Periodicidad A.9.3.2. Formación discontinua: 1 entrevistado A.9.4. Valoración de su aptitud respecto a FD puntúe de 1 (-) a 10 (+): 5				
A.10. Explique su formación en otros instrumentos musicales:				
	PIANO	VIOLÍN	TROMBÓN	PERCUSIÓN
<i>reglada</i>				
<i>centros</i>				
C. Liceo	1			
CSMMB				1
Otros		1		
años	10	2		3
<i>no reglada</i>				
años			3	
continua	1			1
discontinua		1	1	
aptitud (1- a 10+)	8	5	8	6
A.11. Explique su formación en aspectos didácticos de un instrumento y/o FD NINGUNA EN PARTICULAR: 1 entrevistado				
A.12. ¿Se siente Vd. capacitado (suficiente formación) para impartir asignaturas de FD? SÍ: 1 entrevistado A.12.1. ¿POR QUÉ? -Suficiente formación: 1 entrevistado -Nivel en que trabaja es elemental: 1 entrevistado				

<p>A.13. ¿Conoce la existencia de cursos, publicaciones... para perfeccionamiento o actualización de reciclaje en el estudio de la FD?  SÍ: 1 entrevistado</p> <p>A.13.1. ¿Cuáles utiliza o prefiere?  -Profesorado de conservatorio: 1 entrevistado  -Contacto con alumnos del instrumento: 1 entrevistado</p>
<p>A.14. ¿Conoce la existencia de cursos, publicaciones... para perfeccionamiento o actualización de reciclaje en la didáctica de la FD?  NINGUNO en especial: 1 entrevistado</p>
<p><b>*B. CONTEXTO DOCENTE UNIVERSITARIO</b></p>
<p>B.1. Número de profesores de su área o afin en el departamento (con independencia de tiempo completo o tiempo parcial): 5</p>
<p>B.2. ¿Cree que Vd es el profesor mejor preparado de su departamento para impartir este tipo de asignaturas?  IGUAL QUE LOS DEMAS: 1 entrevistado</p>
<p>B.3. ¿Comparte las materias de FD con algún otro profesor?  SÍ: 1 entrevistado</p>
<p>B.4. Descripción de los grupos de alumnos de su universidad:</p>
<p>B.4.1. Número de turnos: mañanas</p>
<p>B.4.2. Número de alumnos/as:  1<sup>er</sup> curso mañana: 27  2<sup>o</sup> curso mañana: 27  3<sup>er</sup> curso mañana: 27</p>
<p>B.4.3. Clase social de los alumnos: diversas, media-baja</p>
<p>B.4.4. Distribución de alumnos por sexos:  -chicas: 70% de 81  -chicos: 30% de 81</p>
<p>B.5. Condiciones materiales de las aulas donde se imparte la docencia</p>
<p>B.5.1. Instrumentos musicales empleados en las clases de FD:  -Piano, FD, percusión Orff</p>
<p>B.5.3. Insonorización eficaz:  NO: 1 entrevistado</p>
<p>B.5.4. MATERIAL QUE NECESITA Y NO DISPONE:  -Atriles: 1 entrevistado</p>

*C. COMENTARIO DE LAS ASIGNATURAS CON CONTENIDO DE FD
C.1. Principales dificultades para desarrollar las asignaturas C.1.2. Puntos débiles de las asignaturas: -Acompañamiento armónico de piezas: 1 entrevistado
C.2. Principales problemas en la evaluación de los aprendizajes: -Pérdida de nivel en el examen respecto a las clases: 1 entrevistado
C.3. ¿Se alcanzan los objetivos propuestos en los programas de su asignatura? Puntúe de 1 (NO) a 10 (SÍ)?: 8
C.4. Porcentaje de alumnos aprobados en las asignaturas de FD: 1ª CONVOCATORIA: 80% (de 81) 2ª CONVOCATORIA: 90% (de 81)
C.5. Ventajas e inconvenientes del uso de la FD en la formación del maestro respecto a otros instrumentos C.5.1. VENTAJAS: -Instrumento de uso escolar: 1 entrevistado
C.5.2. INCONVENIENTES: -Muy agudo: 1 entrevistado -Difícil afinación: 1 entrevistado -Difícil de lograr un buen sonido: 1 entrevistado
C.6. ¿Considera adecuado el estudio de la FD en la E. Primaria? SÍ: 1 entrevistado C.6.1. ¿POR QUÉ? -Sencillo en un inicio -Tamaño pequeño -Precio económico
C.7. ¿Considera adecuado el estudio de la FD en la E. Secundaria? SÍ: 1 entrevistado C.7.1. ¿POR QUÉ? -Para continuar el aprendizaje iniciado en la primaria
C.8. Modelo (tipo, material, marca...) de FD recomendada o exigida en el aula: -Recomendada: FDS MOECK madera con dobles agujeros
C.9. Digitación elegida: INDIFERENTE: 1 entrevistado

<p>C.10. Describa los materiales utilizados</p> <p>C.10.1. LIBROS DE TEXTO:</p> <p>-GALOFRÉ, F.; GALOFRÉ, E. (1985). <i>La Flauta Dolça. Mètode d'Iniciació (volum II)</i>. Barcelona: <i>Dossiers Rosa Sensat</i>.</p> <p>-GALOFRÉ, F.; GALOFRÉ, E.(1987). <i>La Flauta Dolça. Mètode d'Iniciació (volum III)</i>. Barcelona: <i>Dossiers Rosa Sensat</i>.</p> <p>C. 10.2. <i>DOSSIER</i>: 1 entrevistado</p>
<p>C.11. Uso de grabaciones de FD:</p> <p>NO: 1 entrevistado</p>
<p>C.12. Conciertos de FD en que tocan los alumnos: 2 festivales anuales</p>
<p>C.13. Conciertos/Audiciones de FD para los alumnos:</p> <p>SÍ:1 entrevistado. 1 anual</p>
<p>C.14. Aspectos didácticos o metodológicos que resaltar en las asignaturas con FD</p> <p>C.14.1 Agrupamientos flexibles por niveles:</p> <p>SÍ: 1 entrevistado, a cargo de alumnos avanzados</p>
<p>C.14.2. Agrupamientos por solo/duos, tutti... :</p> <p>SÍ: 1 entrevistado</p>
<p>C.14.3. Creación de piezas:</p> <p>SÍ:1 entrevistado</p>
<p>C.14.5. Improvisación:</p> <p>SÍ: 1 entrevistado</p>
<p>C.14.6. Conjuntos instrumentales:</p> <p>SÍ: 1 entrevistado</p>
<p>C.15. Aspectos relacionados con la temporalización de la asignatura</p> <p>C.15.1. ¿Es suficiente el tiempo dedicado en clase?</p> <p>SÍ: 1 entrevistado</p>
<p>C.15.2. Tiempo aconsejado de estudio en casa:</p> <p>-1 h. semanal: 1 entrevistado</p>
<p>C.15.3. Actividades de refuerzo realizadas en el propio centro:</p> <p>SÍ: 1 entrevistado</p>
<p>C.15.4. Distribución temporal de los contenidos:</p> <p>-PROGRESIVA: 1 entrevistado</p>
<p>C.16. Comentario sobre la asistencia de los alumnos en las clases</p> <p>C.16.1. Porcentaje de asistencia (%): 70% (de 81)</p>
<p>C.16.2. Posibles causas:</p> <p>-Dificultades de la clase: 1 entrevistado</p>

<p>C.16.3. Consecuencias:  Baja el ritmo de trabajo: 1 entrevistado  Baja el nivel de la clase: 1 entrevistado</p>
<p>C.17. Limitaciones de la asignatura</p>
<p>C.17.1. Aptitud de los alumnos (nivel musical):  NO: 1 entrevistado</p>
<p>C.17.2. Actitud de los alumnos (motivación):  NO LIMITA: 1 entrevistado</p>
<p>C.17.3. Horario dentro del horario general:  Adecuado: 1 entrevistado</p>
<p>C.17.4. Frecuencia de clases:  Adecuada: 1 entrevistado</p>
<p>C.17.5. Ubicación semestral:  Adecuada: 1 entrevistado</p>
<p>C. 17.6. Ubicación en el itinerario curricular:  Adecuada: 1 entrevistado</p>
<p>C.17.7. Prerrequisitos:  No adecuados: 1 entrevistado</p>
<p>C.18. Grado de satisfacción del profesorado en el aula en las clases de, puntúe de 1 (-) a 10 (+): 9</p>
<p>C.19. Indique el número ideal de alumnos para impartir estas asignaturas: 25</p>
<p>C.20. ¿Se ha encontrado alguna vez con algún alumno/a que presentase imposibilidades o problemas de tipo físico para tocar la FD (problemas musculares, óseos, malformaciones, accidentes...)?  SÍ: 1 entrevistado</p>
<p>C.20.1. ¿Cuáles?  -Falta de 1 dedo en la mano: 1 caso  -Tendinitis: 1 caso</p>
<p>C.20.2. ¿Cómo resolvió el problema?  -Cambiando el orden de los dedos: 1 caso  -Tocando más lentamente: 1 caso</p>
<p>-OTRAS OBSERVACIONES  -Algunos alumnos también conocen y tocan la FDC</p>

## 6. UNIVERSITAT DE LLEIDA (UDL)

Debido a que no se imparte ninguna asignatura con contenido específico de FD no se ha visto oportuno realizar la entrevista-tipo de las otras universidades. De todas formas como información general hemos creído interesante que figurasen algunas cuestiones:

<b>*B. CONTEXTO DOCENTE UNIVERSITARIO</b>
B.1. Número de profesores de su área o afin en el departamento (con independencia de tiempo completo o tiempo parcial): 5
B.4. Descripción de los grupos de alumnos de su universidad:
B.4.1. Número de turnos: mañanas
B.4.2. Número de alumnos/as: 1 <sup>er</sup> curso mañana: 35 2 <sup>o</sup> curso mañana: 35 3 <sup>er</sup> curso mañana: 35
B.4.3. Clase social de los alumnos: media
B.4.4. Distribución de alumnos por sexos: -chicas: 66% de 105 -chicos: 34% de 105



## 7. UNIVERSITAT DE VIC (UVIC)

La U. de Vic no imparte estudios de *Mestre en Educació Musical*. No obstante sí tiene aprobado el plan de estudios aunque sin desarrollar las asignaturas. Por ello, en este trabajo no constan los programas donde figure la FD, ni entrevistas a profesores encargados (Universitat de Vic, 1999).

## 8. UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA (UPC)

La UPC no imparte estudios de *Mestre en Educació Musical*, por lo que no se ha elaborado ningún listado de asignaturas de planes de estudio, ni programas donde figure la FD, ni entrevistas a los profesores encargados. Únicamente cabe citar que la UPC ha sido la encargada de la formación de los Cursos de Adaptación Pedagógica (CAP) del área de Música, pensada para capacitar didácticamente a los aspirantes a profesores de Secundaria (Universitat Politècnica de Catalunya, 1999).

## 9. UNIVERSITAT POMPEU FABRA (UPF)

La UPF no imparte estudios de *Mestre en Educació Musical*, por lo que no se ha elaborado ningún listado de asignaturas de planes de estudio, ni programas donde figure la FD, ni entrevistas a profesores que impartan la materia. En el terreno musical únicamente cabe citar que la UPF imparte algunas asignaturas de historia de la música en los estudios de Humanidades (Universitat Pompeu Fabra, 1999).

## 10. UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA (UOC)

La UOC no imparte estudios de *Mestre en Educació Musical*, por lo que no se ha elaborado ningún listado de asignaturas de planes de estudio, ni programas donde figure la FD, ni entrevistas a profesores encargados (Universitat Oberta de Catalunya, 1999).

## 11. UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

La UNED no imparte estudios de “Maestro en Educación Musical”, por lo que no se ha elaborado ningún listado de asignaturas de planes de estudio, ni programas donde figure la FD, ni entrevistas a profesores encargados (Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1998).

## 12. UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA (UNICA)

La U. Internacional de Catalunya no imparte estudios de *Mestre en Educació Musical*, por lo que no se ha elaborado ningún listado de asignaturas de planes de estudio, ni programas donde figure la FD, ni entrevistas a profesores encargados (Universitat Internacional de Catalunya, 1998).