



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

---

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,  
PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL:

**Historia de la capilla de Santa María La Mayor  
de Ledesma y su música a través de los  
villancicos de Pablo Santander (1764-1810).**

**Aplicación en el aula de la recuperación del  
patrimonio musical hispánico mediante  
metodologías activas educativas.**

---

Presentada por **Marta Iglesias Sánchez**

Dirigida por:

**Dra. Judith Helvia García Martín y Dra. Elena Berrón Ruiz**

**Salamanca, 2021**



*El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información.*

*Albert Einstein*

*A mis padres, hermana, abuelos, familia política*

*Y a Javi, por su apoyo incondicional*



## **Agradecimientos**

El camino seguido para la elaboración de la presente tesis doctoral se ha construido con esfuerzo, seriedad y afán de superación. Ha sido posible gracias a un sinfín de personas que han aportado algo a la misma de uno u otro modo. Citar todos los nombres generaría una lista interminable por lo que dejaré constancia de aquellos cuya cercanía ha sido mayor a lo largo de este apasionante camino.

En primer lugar, agradezco a mis directoras Dra. Judith García Martín y Dra. Elena Berrón Ruiz la supervisión de este trabajo con paciencia y comprensión. Los consejos que me han transmitido, sus palabras de ánimo y las ganas de seguir en momentos difíciles me han permitido crecer personal y profesionalmente, adquiriendo un mayor conocimiento de mí misma al finalizar este estudio.

A D. Emilio Vicente de Paz, párroco de Santa María La Mayor de Ledesma y a los gestores del Archivo Diocesano de Salamanca y de Ávila por mostrarme sin reparos todo el fondo contenido los mismos.

A todo el alumnado al que he impartido docencia tanto en las aulas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y enseñanzas universitarias por todo lo que me ilusionan en el día a día. Todos ellos han sido los protagonistas de actividades y planteamientos didácticos durante años.

Además, siento especial cariño hacia mis compañeros docentes de diferentes ámbitos de la enseñanza que, de una u otra forma, han compartido conmigo reflexiones que me han ayudado a mejorar en mi profesión.

Por último, no puedo olvidarme de la gente incondicional de mi vida. Rocío y Laura, aprecio su comprensión, fidelidad y el

creer en mí en todo momento. Gracias a mi familia por hacerme la vida más fácil, especialmente a mi abuela, a mi hermana y a Javi, a quienes respeto y admiro profundamente. Y a mis padres Juan e Inmaculada por estar siempre ahí, a ellos les debo absolutamente todo.



# Índice de contenidos

Agradecimientos .....	5
Índice de contenidos .....	8
Siglas y abreviaturas .....	17
Índice de ilustraciones.....	19
Índice de tablas.....	23
Índice de figuras .....	29
Índice de gráficas.....	36
Índice onomástico .....	37

## **PARTE PRIMERA: planteamientos y bases del estudio.**

<b>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>43</b>
1.1. Estructura de la tesis .....	46
1.2. Justificación y propósito del trabajo .....	48
1.3. Preguntas y objetivos de investigación.....	53
1.4. Estado de la cuestión .....	56
1.5. Metodología .....	72
1.5.1. Marco teórico.....	72
1.5.1.1. Ámbito histórico .....	72
1.5.1.2. Ámbito musical.....	74



1.5.1.3. Ámbito didáctico .....	75
1.5.2. Fuentes.....	77
1.5.2.1. Fuente musicológicas .....	77
1.5.2.1.1. Archivo Diocesano de Salamanca.....	81
1.5.2.1.2. Archivo Parroquial de Ledesma.....	92
1.5.2.1.3. Archivo Diocesano de Ávila.....	94
1.5.2.2. Fuentes didácticas.....	94

**PARTE SEGUNDA: El contexto cultural e histórico de la villa, los músicos y el corpus musical de Pablo Santander: los manuscritos, la edición y el análisis de las composiciones.**

<b>CAPÍTULO II. CONTEXTUALIZACIÓN.....</b>	<b>98</b>
2.1. Contexto histórico y cultural del siglo XVIII en España ..	98
2.2. Panorama musical español del siglo XVIII.....	101
2.2.1. De las catedrales a las parroquias .....	104
2.2.2. El villancico religioso .....	107
2.3. Hacia un entorno local.....	110
2.3.1. Localización geográfica y algunas cuestiones sociológicas .....	110
2.3.2. Introducción al contexto socio económico del siglo XVIII de la villa ledesmina .....	115
2.3.3. Reseña histórica de la villa ledesmina.....	117
2.3.4. Las desamortizaciones: época de crisis en la villa y sus repercusiones en la capilla de música .....	126
2.3.5. Bienes monumentales: religiosos y civiles .....	130
2.3.6. Festividades .....	136

2.3.7. Célebres de Ledesma .....	138
2.4. La parroquia Santa María La Mayor.....	139
2.4.1. La sacristía.....	142
2.4.2. La capilla mayor.....	143
2.4.3. El retablo mayor.....	143
2.4.4. Otros retablos .....	145

**CAPÍTULO III: LA CAPILLA DE MÚSICA DE LA PARROQUIA SANTA MARÍA LA MAYOR DE LEDESMA .....** **150**

3.1. Una capilla de música en una parroquia del siglo XVIII.	150
3.2. La capilla de música de Ledesma .....	153
3.3. Los miembros de la capilla.....	162
3.3.1. Las capellanías.....	168
3.3.2. El órgano y los organistas .....	171
3.3.3. Los maestros de capilla.....	178
3.3.3.1. Pablo Santander.....	179
3.3.3.2. Manuel Moredo .....	184
3.3.3.3. Agustín del Corral .....	184
3.3.3.4. Francisco Martín.....	186
3.3.4. Los ministriles.....	187
3.3.4.1. Bajonistas.....	188
3.3.4.2. Violinistas .....	190
3.3.4.3. Otros instrumentistas: trompa, arpa y chirimía ...	192
3.3.5. La sillería coral y los mozos de coro .....	193

**CAPÍTULO IV: LA PRODUCCIÓN DE PABLO SANTANDER: LOS MANUSCRITOS Y EL ANÁLISIS DE LOS VILLANCICOS..... 198**

4.1. Criterios para la selección del material.....	198
4.2. Criterios de edición .....	200
4.3. Criterios analíticos .....	205
4.4. Estudio de las obras .....	207
4.4.1. Llegad mortales.....	208
4.4.2. Aplauso al festejo.....	226
4.2.3. Quién ha visto cosecha .....	243
4.4.4. A la Reina del Cielo.....	257
4.4.5. Si en círculo breve .....	276
4.5. El paisaje sonoro de la villa de Ledesma en el siglo XVIII .....	295

**PARTE TERCERA: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica desarrollada a partir del material encontrado en la villa: técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos y el análisis de los datos obtenidos.**

**CAPÍTULO V: FUNDAMENTACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN .... 311**

5.1. La educación actual: contextualización.....	312
5.1.1. El profesorado: perspectivas de cambio.....	314
5.1.2. En busca de una nueva metodología para la clase de Música .....	316

5.2. El aprendizaje basado en proyectos como metodología activa .....	318
5.2.1. El aprendizaje basado en proyectos en la legislación	322
5.2.2. El desarrollo de las competencias clave a través del aprendizaje basado en proyectos .....	325
5.2.3. ¿Por qué el aprendizaje basado en proyectos?.....	328
5.2.4. Fases del aprendizaje basado en proyectos .....	332
5.2.5. La evaluación en el aprendizaje basado en proyectos .....	338
5.2.5.1. Rúbrica.....	341
5.2.5.2. Diario .....	343
5.2.5.3. Portafolio.....	344
5.2.5.4. Diana de evaluación .....	345
5.3. Otras metodologías activas aplicadas en este estudio.....	347
5.3.1. Aprendizaje cooperativo.....	348
5.3.1.1. Beneficios del aprendizaje cooperativo .....	352
5.3.1.2. Compatibilidad de aprendizaje cooperativo con el aprendizaje basado en proyectos .....	353
5.3.2. La clase invertida o <i>flipped classroom</i> .....	355
5.3.2.1. Ventajas de la clase invertida o <i>flipped classroom</i> ....	358
5.3.2.2. Compatibilidad con el aprendizaje basado en proyectos.....	360
5.3.3. Gamificación.....	361
5.3.3.1. Ventajas de la gamificación .....	365
5.3.3.2. Compatibilidad con el aprendizaje basado en proyectos.....	367

**CAPÍTULO VI: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN  
SOBRE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DESARROLLADA  
A PARTIR DEL MATERIAL ENCONTRADO EN LA  
VILLA .....370**

6.1. Introducción.....	370
6.2. Propuesta didáctica.....	371
6.2.1. Pilares básicos de trabajo.....	371
6.2.2. Descripción general de la propuesta didáctica.....	373
6.2.3. Técnicas y actividades incluidas en los proyectos de la propuesta didáctica .....	378
6.2.3.1. Proyecto I. Un cómic muy antiguo .....	379
6.2.3.2. Proyecto II: Creamos nuestra ópera .....	385
6.2.3.3. Proyecto III: Museo interactivo de instrumentos.....	394
6.2.4. Sesiones de evaluación.....	397
6.3. Diseño de la investigación.....	399
6.3.1. Investigación cualitativa.....	399
6.3.2. Métodos de investigación utilizados .....	402
6.3.2.1. Estudio de casos .....	402
6.3.2.2. Investigación acción entendida como investigación en el aula.....	403
6.3.3. Participantes .....	404
6.3.4. Acceso al campo .....	405
6.3.5. Temporalización para la recogida de datos .....	407
6.4. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos .....	408
6.4.1. Diario .....	409
6.4.2. Entrevistas .....	410

6.4.2.1. Entrevistas individuales .....	412
6.4.2.2. Entrevistas grupales .....	417
6.4.3. Cuestionarios .....	420
6.4.3.1. Cuestionario cerrado.....	421
6.4.3.2. Cuestionario abierto.....	426
6.4.4. Exámenes y trabajos del alumnado.....	427
6.5. Análisis del rigor de la investigación.....	428
6.5.1. Credibilidad.....	428
6.5.2. Confirmabilidad.....	428
6.5.3. Tansferibilidad .....	429

**CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE LOS DATOS  
OBTENIDOS A PARTIR DE LA APLICACIÓN DE LA  
PROPUESTA DIDÁCTICA ..... 431**

7.1. Introducción .....	431
7.2. Organización de los datos para su análisis.....	432
7.2.1. Establecimiento de categorías y bloques temáticos para la interpretación de los datos.....	434
7.3. Proceso de anonimato de los participantes.....	436
7.4. Sistema de codificación de las técnicas e instrumentos...	439
7.5. Análisis de los distintos bloques temáticos.....	443
7.5.1. Análisis de la innovación educativa.....	443
7.5.1.1. La innovación frente a la enseñanza tradicional..	443
7.5.1.2. El papel de la tecnología en la propuesta didáctica .....	445
7.5.1.3. La importancia de la creatividad para el desarrollo personal.....	447

7.5.2. Análisis de los aprendizajes del alumnado.....	450
7.5.2.1. Asimilación de los contenidos curriculares .....	450
7.5.2.2. La Historia de la Música frente a otros aspectos de la asignatura de Música.....	452
7.5.3. Análisis de los aspectos motivacionales.....	460
7.5.3.1. La motivación como factor fundamental en educación .....	460
7.5.3.2. Presentación de trabajos a la comunidad educativa .....	462

## **PARTE CUARTA**

<b>CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES.....</b>	<b>468</b>
---	------------

<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>483</b>
--------------------------	------------

<b>ÍNDICE ANEXOS (En CD).....</b>	<b>518</b>
-----------------------------------	------------

ANEXO I: Edición musical de partituras.

ANEXO II: La elaboración de una ficha de trabajo.

ANEXO III: Documentación auxiliar.

ANEXO IV: Fuentes musicales.

ANEXO V: Autorizaciones investigación.

ANEXO VI: Diario de la profesora-investigadora.

ANEXO VII: Grabaciones de audio y transcripciones de entrevistas.

ANEXO VIII: Cuestionarios y sus resultados.

ANEXO IX: Ejercicios y exámenes del alumnado.

ANEXO X: Análisis de datos con el programa Atlas-ti.





## **Siglas y abreviaturas**

ABP = Aprendizaje Basado en Proyectos.

AC = Aprendizaje Cooperativo.

ACSa = Archivo Catedral de Salamanca.

ADSa = Archivo Diocesano de Salamanca.

ADÁv = Archivo Diocesano de Ávila.

AHPSa = Archivo Histórico Provincial de Salamanca.

AMLe = Archivo Municipal de Ledesma.

APA = *American Psychological Association*.

APLe = Archivo Parroquial de Ledesma.

APPi = Archivo Parroquial de Piedrahita.

BOCYL = Boletín Oficial de Castilla y León.

CEIP = Colegio de Educación Infantil y Primaria.

CFIE = Centro de Formación e Innovación Educativa.

CRA = Colegio Rural Agrupado.

CSIC = Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

DAFO = Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.

DESECO = *Definition and Selection os Competencies*.

DOC = Documento.

FOL = Folio.

INE = Instituto Nacional de Estadística.

LEG = Legajo.

LOMCE = La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

MC = Mozo de Coro.

QR. = *Quick Response code.*

SIG = Signatura.

TIC = Tecnologías de la Información y la Comunicación.

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Vivienda del párroco (Fuente: elaboración propia)	78
Ilustración 2. Libro de fábrica N°26 (1605 – 1695) (Fuente: elaboración propia)	83
Ilustración 3. Libro de fábrica N°27 (1695 –1740) (Fuente: elaboración propia)	83
Ilustración 4. Libro de fábrica N°28 (1740 – 1771) (Fuente: elaboración propia)	83
Ilustración 5. Libro de fábrica N°29 (1771 – 1801) (Fuente: elaboración propia)	83
Ilustración 6. Libro de fábrica N°30 (1808 – 1851) (Fuente: elaboración propia)	83
Ilustración 7. Libro de fábrica N° 31 (1904 – 1946) (Fuente: elaboración propia)	83
Ilustración 8. Sepultura del Infante Don Sancho (Fuente: elaboración propia)	114
Ilustración 9. Berraco de Ledesma (Fuente: elaboración propia)	118
Ilustración 10. Casa de Don Beltrán de la Cueva, junto a la parroquia Santa María La Mayor (Fuente: elaboración propia)	121
Ilustración 11. Ermita del Carmen de Ledesma (Fuente: elaboración propia)	131

Ilustración 12. Hornacina del Hospital de San José (Fuente: elaboración propia).....	134
Ilustración 13. Mapa de Ledesma publicado en 1867 (Fuente: realizado por Francisco Coello).....	135
Ilustración 14. Puente mocho de Ledesma (Fuente: elaboración propia).....	136
Ilustración 15. Parroquia de Santa María La Mayor de Ledesma (Fuente: elaboración propia) .....	141
Ilustración 16. Retablo Mayor (Fuente: elaboración propia) .....	145
Ilustración 17. Retablo de la Virgen de la Pera (Fuente: elaboración propia).....	147
Ilustración 18. Retablo de la flagelación (Fuente: elaboración propia).....	148
Ilustración 19. Detalle del órgano (Fuente: Gaceta de Salamanca, 3 de septiembre de 2016, p. 22) .....	173
Ilustración 20. Extracto de un pago a Pablo Santander en 1768 (Fuente: elaboración propia) .....	181
Ilustración 21. Portada del villancico Llegad mortales (Fuente: elaboración propia).....	208
Ilustración 22. Título diplomático del villancico Aplauso al festejo (Fuente: elaboración propia) .....	226
Ilustración 23. Título diplomático del villancico Quién ha visto cosecha (Fuente: elaboración propia) .....	243

Ilustración 24. 2º Título diplomático del villancico Quién ha visto cosecha (Fuente: elaboración propia).....	244
Ilustración 25. Portada del villancico A la Reina del Cielo (Fuente: elaboración propia).....	258
Ilustración 26. Ms. 138 Figuras más utilizadas (Fuente: elaboración propia).....	276
Ilustración 27. Ideas principales sobre un compositor clásico (Fuente: elaboración del alumnado).....	382
Ilustración 28. Mapa visual sobre un compositor del siglo XVIII (Fuente: elaboración del alumnado).....	383
Ilustración 29. Avatar del compositor Pablo Santander y su realización (Fuente: elaboración del alumnado) .....	383
Ilustración 30. Parte del cómic sobre la vida de Pablo Santander (Fuente: elaboración del alumnado).....	385
Ilustración 31. Villancico de Pablo Santander empleado en el juego de escape (Fuente: elaboración propia).....	386
Ilustración 32. Operaciones matemáticas a partir de las figuras musicales en el juego de escape (Fuente: elaboración propia) ...	387
Ilustración 33. Dictado rítmico en el juego de escape (Fuente: elaboración propia).....	387
Ilustración 34. Alumnado copiando uno de los villancicos (Fuente: elaboración propia).....	388
Ilustración 35. División del aula en el juego de escape (Fuente: elaboración propia).....	389

Ilustración 36. Imagen del cronómetro digital (Fuente: elaboración propia).....	389
Ilustración 37. Ensayo de la representación de la ópera de Pablo Santander (Fuente: elaboración propia).....	392
Ilustración 38. Carteles de invitación a la ópera (Fuente: elaboración del alumnado) .....	393
Ilustración 39. Imagen de la actividad de Kahoot (Fuente: elaboración propia).....	397

## Índice de tablas

Tabla 1. Contenido del inventario de papeles (1830) (Fuente: elaboración propia).....	89
Tabla 2. Sueldo de los maestros de capilla (Fuente: elaboración propia).....	159
Tabla 3. Componentes de la capilla de música de Ledesma (Fuente: elaboración propia).....	165
Tabla 4. Relación de capellanes en Santa María La Mayor 1695 – 1738 (Fuente: elaboración propia).....	169
Tabla 5. Relación de capellanes en Santa María La Mayor. Siglo XIX (Fuente: elaboración propia) .....	171
Tabla 6. Relación de organistas en Santa María La Mayor (Fuente: elaboración propia).....	176
Tabla 7. Relación de maestros de capilla en Santa María La Mayor (Fuente: elaboración propia) .....	179
Tabla 8. Relación de ministriles de Santa María La Mayor: Bajonistas (Fuente: elaboración propia).....	188
Tabla 9. Relación de ministriles de Santa María La Mayor: Violinistas (Fuente: elaboración propia) .....	191
Tabla 10. Relación de ministriles de Santa María La Mayor: Trompas (Fuente: elaboración propia) .....	192
Tabla 11. Relación de ministriles de Santa María La Mayor: Arpa y Chirimías (Fuente: elaboración propia) .....	193

Tabla 12. Relación de los mozos de coro en Santa María La Mayor (Fuente: elaboración propia).....	195
Tabla 13. Composiciones encontradas de Pablo Santander (Fuente: elaboración propia).....	198
Tabla 14. Datos del villancico Llegad mortales (Fuente: elaboración propia).....	210
Tabla 15. Análisis villancico Llegad mortales (Fuente: elaboración propia).....	210
Tabla 16. Ms. 147 Ámbitos de las voces (Fuente: elaboración propia).....	213
Tabla 17. Ms. 147 Ámbitos de los instrumentos (Fuente: elaboración propia).....	214
Tabla 18. Ms. 147 Ámbitos de los instrumentos (Fuente: elaboración propia).....	214
Tabla 19. Datos del villancico Aplauso al festejo (Fuente: elaboración propia).....	228
Tabla 20. Análisis villancico Aplauso al festejo (Fuente: elaboración propia).....	228
Tabla 21. Dc. 9 Ámbitos de las voces (Fuente: elaboración propia).....	231
Tabla 22. Dc. 9 Ámbitos de los instrumentos (Fuente: elaboración propia).....	231
Tabla 23. Dc. 9 Ámbitos de los instrumentos (Fuente: elaboración propia).....	232



Tabla 24. Datos del villancico Quién ha visto cosecha (Fuente: elaboración propia).....	245
Tabla 25. Análisis del villancico Quién ha visto cosecha (Fuente: elaboración propia).....	246
Tabla 26. Ms. 143 Ámbitos de las voces (Fuente: elaboración propia).....	247
Tabla 27. Ms. 143 Ámbitos de los instrumentos (Fuente: elaboración propia).....	247
Tabla 28. Ms. 143 Ámbitos de los instrumentos (Fuente: elaboración propia).....	248
Tabla 29. Datos del villancico A la Reina del Cielo (Fuente: elaboración propia).....	260
Tabla 30. Análisis del villancico A la reina del Cielo (Fuente: elaboración propia).....	261
Tabla 31. Ms. 149 Ámbitos de las voces (Fuente: elaboración propia).....	262
Tabla 32. Ms. 149 Ámbitos de las voces (Fuente: elaboración propia).....	262
Tabla 33. Ms. 149 Ámbitos de los instrumentos (Fuente: elaboración propia).....	263
Tabla 34. Ms. 149 Ámbitos de los instrumentos (Fuente: elaboración propia).....	263
Tabla 35. Datos del villancico Si en círculo breve (Fuente: elaboración propia).....	278

Tabla 36. Análisis del villancico Si en círculo breve (Fuente: elaboración propia).....	281
Tabla 37. Ms. 138 Ámbitos de las voces (Fuente: elaboración propia).....	282
Tabla 38. Ms. 138 Ámbitos de los instrumentos (Fuente: elaboración propia).....	282
Tabla 39. Ms. 138 Ámbitos de los instrumentos (Fuente: elaboración propia).....	283
Tabla 40. Maestros de capilla (Fuente: elaboración propia).....	295
Tabla 41. Relación de capellanes de la capilla de música durante el magisterio de Pablo Santander.....	295
Tabla 42. Relación de bajonistas de la capilla de música durante el magisterio de Pablo Santander.....	295
Tabla 43. Relación de violinistas de la capilla de música durante el magisterio de Pablo Santander.....	296
Tabla 44. Relación de trompas de la capilla de música durante el magisterio de Pablo Santander.....	296
Tabla 45. Competencias vinculadas al ABP (Fuente: De Miguel, 2005).....	326
Tabla 46. Esquema del análisis DAFO (Fuente: elaboración propia).....	335
Tabla 47. Ejemplo de una rúbrica para evaluar (Fuente: elaboración propia).....	342

Tabla 48. Características del aprendizaje (Fuente: Zañartu, 2000) .....	351
Tabla 49. Elementos curriculares de la propuesta didáctica (Fuente: BOCYL n.º 142 25-julio-2016) .....	375
Tabla 50. Análisis DAFO de nuestra propuesta didáctica (Fuente: elaboración propia).....	377
Tabla 51. Propuesta de proyectos (Fuente: elaboración propia) .....	378
Tabla 52. Proceso seguido para la recogida de datos (Fuente: elaboración propia).....	408
Tabla 53. Guion para las entrevistas grupales (Fuente: elaboración propia) .....	419
Tabla 54. Cuestionario cerrado (Fuente: elaboración propia)....	426
Tabla 55. Categorías establecidas por bloques temáticos (Fuente: elaboración propia).....	436
Tabla 56. Ejemplo de codificación del profesorado (Fuente: elaboración propia).....	437
Tabla 57. Ejemplo de codificación del alumnado individual (Fuente: elaboración propia) .....	437
Tabla 58. Ejemplo de codificación de grupos de alumnos (Fuente: elaboración propia).....	438
Tabla 59. Ejemplo de codificación de familiares individuales (Fuente: elaboración propia) .....	438

Tabla 60. Ejemplo de codificación de grupos de familias (Fuente: elaboración propia).....	439
Tabla 61. Ejemplo de codificación de los expertos (Fuente: Elaboración propia) .....	439
Tabla 62. Ejemplo de codificación del diario de la maestra (Fuente: elaboración propia).....	440
Tabla 63. Ejemplo de codificación de las entrevistas individuales (Fuente: elaboración propia) .....	440
Tabla 64. Ejemplo de codificación de las entrevistas grupales (Fuente: elaboración propia) .....	441
Tabla 65. Ejemplo de codificación de los cuestionarios cerrados (Fuente: elaboración propia) .....	441
Tabla 66. Ejemplo de codificación de los cuestionarios abiertos aplicados en el grupo aula experimental (Fuente: elaboración propia).....	442
Tabla 67. Ejemplo de codificación de los trabajos y exámenes del alumnado (Fuente: elaboración propia).....	443

## Índice de figuras

Figura 1. Ledesma en la provincia de Salamanca (Fuente: <a href="https://www.freepng.es/png-l2ax96/">https://www.freepng.es/png-l2ax96/</a> ) .....	112
Figura 2. Localización de Ledesma (Fuente: <a href="http://www.hernandezrabal.com/espana/castillaleon/salamanca/ledesma.htm">http://www.hernandezrabal.com/espana/castillaleon/salamanca/ledesma.htm</a> ) .....	113
Figura 3. Estructura de la capilla de música en la década de 1770 (Fuente: elaboración propia) .....	163
Figura 4. Pablo Santander Dc. 9 Voces e instrumentación (Fuente: elaboración propia).....	201
Figura 5. Estribillo Tiple 1º Ms. 147 cc. 1-16 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander).....	202
Figura 6. Estribillo Tiple 1º Dc. 9 cc. 43 – 45 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander) .....	202
Figura 7. Estribillo Tiple 1º Ms. 147 cc. 37 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander).....	202
Figura 8. Estribillo Trompa 1ª cc. 42 – 45 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander).....	202
Figura 9. Pablo Santander Ms. 147 COPLAS: Violín 1º cc. 135-136 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander) .....	203
Figura 10. Pablo Santander Dc. 9 ESTRIBILLO: Trompa 1ª cc. 25 – 27 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander).....	203
Figura 11. Pablo Santander Ms. 147 ESTRIBILLO: Tiple2º cc. 23-24 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander) .....	204

Figura 12. Pablo Santander Ms. 147 ESTRIBILLO: acompañamiento cc. 23-24 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)	204
Figura 13. Pablo Santander Ms. 147 Voces e instrumentación. (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)	209
Figura 14. Pablo Santander Ms. 147 INTRODUCCIÓN: Parte instrumental c. 6 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)	215
Figura 15. Pablo Santander Ms. 147 INTRODUCCIÓN: Parte instrumental cc. 3-5 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)	216
Figura 16. Pablo Santander Ms. 147 INTRODUCCIÓN: Tiple 1° y Tiple 2° cc. 19-22 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)	217
Figura 17. Pablo Santander Ms. 147 INTRODUCCIÓN: Alto cc. 27-30 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)	218
Figura 18. Pablo Santander Ms. 147 INTRODUCCIÓN: Parte vocal cc. 35-38 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)	219
Figura 19. Pablo Santander Ms. 147 INTRODUCCIÓN: Parte vocal cc. 62-66 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)	220
Figura 20. Pablo Santander Ms. 147 INTRODUCCIÓN: Parte vocal cc. 71-73 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)	221
Figura 21. Pablo Santander Ms. 147 COPLAS: Parte instrumental cc. 92-93 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)	222
Figura 22. Pablo Santander Dc. 9 Voces e instrumentación (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander)	227
Figura 23. Pablo Santander Dc. 9 ESTRIBILLO: Violines y Trompas cc. 1-5 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander)	233

Figura 24. Pablo Santander Dc. 9 ESTRIBILLO: Parte instrumental cc. 9-10 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander) .....	234
Figura 25. Pablo Santander Dc. 9 ESTRIBILLO: Tiple 1º, 2º, Violín II cc. 11-12 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander) .....	235
Figura 26. Pablo Santander Dc. 9 ESTRIBILLO: Acompañamiento cc. 40-42 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander) .....	235
Figura 27. Pablo Santander Dc. 9 ESTRIBILLO: Tiple obligado y Alto cc. 62-64 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander) .....	236
Figura 28. Pablo Santander Dc. 9 ESTRIBILLO: Parte vocal y Bajo añadido cc. 83-85 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander) .....	237
Figura 29. Pablo Santander Dc. 9 COPLAS: Tenor cc. 176-177 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander) .....	239
Figura 30. Pablo Santander Ms. 143 Voces e instrumentación (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander) .....	244
Figura 31. Pablo Santander Ms. 143 ESTRIBILLO: Violín 1º y violín 2º cc. 56-58 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander) .....	249
Figura 32. Pablo Santander Ms. 143 ESTRIBILLO: Violín 1º, violín 2º y acompañamiento cc. 2-8 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander) .....	249
Figura 33. Pablo Santander Ms. 143 ESTRIBILLO: Violín 1º cc. 1-9 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander) .....	250
Figura 34. Pablo Santander Ms. 143 ESTRIBILLO: Tiple 1º, 2º, Alto y Tenor cc. 23-24 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander) .....	251

Figura 35. Pablo Santander Ms. 143 ESTRIBILLO: Tiple 1°, 2°, Alto y Tenor cc. 22-23 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander).....	251
Figura 36. Pablo Santander Ms. 143 ESTRIBILLO: Alto y Tenor c. 47 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander).....	252
Figura 37. Pablo Santander Ms. 143 ESTRIBILLO: Tiple 1° y Tenor c. 51 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander).....	252
Figura 38. Pablo Santander Ms. 143 ESTRIBILLO: Acompañamiento cc. 2-7 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander) ..	253
Figura 39. Pablo Santander Ms. 143 COPLAS: Acompañamiento cc. 86-89 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander) .....	254
Figura 40. Pablo Santander Ms. 149 Voces/instrumentación (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander).....	259
Figura 41. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Violín 1° y violín 2° cc. 8-9 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander).....	264
Figura 42. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Violín 1° cc. 2-5 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander) .....	264
Figura 43. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Tiple 2° y Alto cc. 14-16 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander) .....	265
Figura 44. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Tiple 1°, 2°, Alto y Tenor cc. 23-24 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander).....	266
Figura 45. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Tiple 1°, 2°, Alto y Tenor cc. 13-16 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander).....	267
Figura 46. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Tiple 1° c. 46 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander).....	268



Figura 47. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Tiple 2° y Alto cc. 39-43 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander).....	268
Figura 48. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Tenor cc. 15-18 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander) .....	268
Figura 49. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Tiple 1°, 2°, alto, tenor c. 28 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander) .....	269
Figura 50. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Tiple 2° y Alto cc. 14-16 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander).....	270
Figura 51. Pablo Santander Ms. 149 COPLAS A SOLO: Tenor, violín 1° y 2° cc. 6-10 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander) .....	271
Figura 52. Pablo Santander Ms. 138 Voces e instrumentación (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander) .....	277
Figura 53. Pablo Santander Ms. 138 ESTRIBILLO: Violín 1°, violín 2° y violón cc. 1-3 (Fuente: Ms. 138 Pablo Santander) ....	283
Figura 54. Pablo Santander Ms. 138 ESTRIBILLO: Trompas y acompañamiento cc. 1-3 (Fuente: Ms. 138 Pablo Santander)....	284
Figura 55. Pablo Santander Ms. 138 ESTRIBILLO: Parte instrumental cc. 8-10 (Fuente: Ms. 138 Pablo Santander).....	285
Figura 56. Pablo Santander Ms. 138 ESTRIBILLO: Tiple 2° cc. 16-18 (Fuente: Ms. 138 Pablo Santander) .....	286
Figura 57. Pablo Santander Ms. 138 ESTRIBILLO: Parte vocal cc. 46-47 (Fuente: Ms. 138 Pablo Santander).....	287
Figura 58. Pablo Santander Ms. 138 ESTRIBILLO: Dúo Tiple 2° y Alto cc. 78-79 (Fuente: Ms. 138 Pablo Santander).....	288

Figura 59. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Acompañamiento cc. 15-16 (Fuente: Ms. 138 Pablo Santander) .....	289
Figura 60. Pablo Santander Ms. 138 COPLAS: Tiples cc. 97-99 (Fuente: Ms. 138 Pablo Santander) .....	290
Figura 61. Fase inicial de un proyecto (Fuente: Elaboración propia).....	334
Figura 62. Fases del aprendizaje basado en proyectos (Fuente: elaboración propia).....	338
Figura 63. Diana de evaluación (Fuente: elaboración propia) ...	346
Figura 64. Colocación del alumnado (Fuente: López Moreno, 2014).....	354
Figura 65. Responsabilidades individuales de cada miembro del equipo (Fuente: Dweck, 2000).....	355
Figura 66. Diferencias entre el modelo tradicional y el aula invertida (Fuente: López Moreno, 2014).....	357
Figura 67. Planificación de una actividad gamificada (Fuente: Pink, 2015).....	365
Figura 68. Pilares de la propuesta didáctica (Fuente: elaboración propia).....	372
Figura 69. Código QR de acceso al video “La Historia de la Música en siete minutos” (Fuente: elaboración propia).....	379
Figura 70. Rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto” cumplimentada por un alumno (Fuente: elaboración propia) ...	380

Figura 71. Ficha de investigación de compositores (Fuente: elaboración propia).....	381
Figura 72. Ficha II de investigación de compositores (Fuente: elaboración propia).....	381
Figura 73. Fragmento elegido para la actividad (Fuente: elaboración propia).....	388
Figura 74. Roles del trabajo cooperativo asociados a los autores que se están estudiados (Fuente: elaboración propia).....	391
Figura 75. Diálogo de la ópera “Pablo Santander” (Fuente: elaboración del alumnado).....	393
Figura 76. Recitativo-rap de la ópera “Pablo Santander” (Fuente: elaboración del alumnado).....	394
Figura 77. Museo de instrumentos y compositores y visita de las familias (Fuente: elaboración del alumnado).....	396
Figura 78. Preguntas planteadas por el alumnado (Fuente: elaboración del alumnado).....	398
Figura 79. Preguntas de evaluación (Fuente: elaboración propia).....	399
Figura 80 Guion de la entrevista a los expertos (Fuente: elaboración propia).....	414
Figura 81. Guion de la entrevista a las familias (Fuente: elaboración propia).....	416
Figura 82 Guion de la entrevista a otros maestros (Fuente: elaboración propia).....	417

## Índice de gráficas

Gráfica 1. Gráfica de evolución demográfica de Ledesma entre 1900 y 2018 (Fuente: Instituto Nacional de Estadística de España) .....	111
Gráfica 2. Fases de la metodología de casos (Fuente: García, 2003) .....	403
Gráfica 3. Calificaciones del alumnado (Fuente: elaboración propia).....	450
Gráfica 4. Resultados de la pregunta nº 1 del cuestionario cerrado (Fuente: elaboración propia) .....	452
Gráfica 5. Resultados de la pregunta nº3 del cuestionario cerrado cumplimentado por los alumnos (Fuente: elaboración propia).453	
Gráfica 6. Resultados de la pregunta nº 10 del cuestionario cerrado cumplimentado por los alumnos (Fuente: elaboración propia).454	
Gráfica 7. Resultados de la pregunta nº 2 del cuestionario cerrado cumplimentado por los alumnos (Fuente: elaboración propia).455	
Gráfica 8. Resultados de la pregunta nº4 del cuestionario a alumnos (Fuente: elaboración propia) .....	456
Gráfica 9. Resultados de la pregunta nº 4 del cuestionario alumnos al finalizar la propuesta didáctica (Fuente: elaboración propia) 457	

## Índice onomástico

Se incluyen en este índice onomástico los nombres de monarcas, nobles, así como el listado de músicos y capellanes vinculados a la capilla de Santa María La Mayor de Ledesma.

- Agustín, Juan: Violinista (1770-1782) – 165, 190, 296
- Agustín, Modesto: Mozo de coro (1825) – 166, 195.
- Almeyda, Bernardo: Capellán (1773-1794) – 165, 168, 295.
- Álvarez, Tomás: Trompa (1804-1816) – 165, 191, 296.
- Arévalo, Joaquín: Capellán (1805) – 165, 170
- Badillo, Andrés: Bajonista (1831) – 166, 187.
- Baquero, Ángel: Mozo de coro (1820) – 165, 195.
- Barrera, Félix: Bajonista (1815) – 165, 187, 188.
- Bermejo, Diego: Capellán (1773-1794) – 165, 168, 295.
- Bermejo, Domingo: Mozo de coro (1826) – 166, 195.
- Bermejo, Joseph Miguel: Bajonista (1747) -165, 187, 188, 295.
- Cesteros, José: Capellán (1824) – 166, 170.
- Conde, Joseph: Capellán (1695) – 164, 168.
- De Adanesa, Juan: Organista (1628) – 164, 175.
- De Almendárez, Carlos: Organista (1640-1655) – 164, 175.
- De Buenamadre, Juan: Capellán fundador (1695) – 153, 167, 168, 170, 295.
- Del Castillo, Martín: Organista (1622-1625) – 164, 175.
- Del Corral, Agustín: Maestro de capilla (1825-1850) – 165, 178, 183, 184, 185.

De la Cueva, Beltrán – 119, 120, 133.

De la Cueva, Francisco – 133, 134.

De Figueroa, Pedro: Organista (1626-1628) – 164, 175.

De la Fuente, Pedro: Capellán (1738) – 165, 168, 295.

De Medina, Juan: Organista (1625-1626) – 164, 175.

De Moronta, Juan Alonso: Capellán fundador (1695) – 167, 168.

De Olivera, Gregorio: 2º Organista (1704-1708) – 175, 176.

De Tavera, Gaspar: Capellán (1695) – 164, 168.

De Tirados, Antonio: Organista (1655-1685) – 164, 175, 176.

De Urueña, Juan: Capellán (1730) – 165, 168.

Díez, Antonio: Organista (1678) – 164, 175.

Díez, Manuel Ángel: Capellán (1794) – 165, 168, 295.

Esteban, Juan: Violinista (1740-1790) – 165, 188, 189, 190, 296, 186.

Esteban, Miguel: Mozo de coro (1822 / 1826-1827) – 166, 195.

Fernández, Manuel: Organista (1727-1749), arpa y chirimía (1718-1727) – 165, 175, 176, 192, 302.

Franco Quirós, Juan Manuel: Capellán (1695) – 164, 168.

García, Antonio: Mozo de coro y trompa (1822-1832) – 166, 191, 195.

García, Francisco: Trompa (1820) – 165, 191, 296.

García, José: Capellán (1836) – 166, 170.

García, Joseph Manuel: Violinista (1797) – 165, 190, 296.

García, Johattan: Violinista (1797-1800) – 165, 190, 296.

García, Juan: Capellán (1695-1738) – 164, 168.

García, Juan Manuel: Mozo de coro (1825) – 166, 187, 188.  
García, Manuel: Bajonista (1802-1808) – 165, 195, 295.  
García, Tomás: Trompa (1820) – 165, 191.  
González, Manuel: Capellán (1695) – 164, 168.  
González, Narciso: Capellán (1824) – 166, 170.  
Gordillo, Francisco: Mozo de coro (1826-1827) – 166, 195.  
Guerra, José: Mozo de coro (1825) – 166, 195.  
Hernández, Francisco: Mozo de coro (1825) – 166, 195.  
Hernández, Fray Manuel: Capellán (1805) – 165, 170.  
Hernández, Julián: Capellán (1824) – 166, 170.  
Hernández, Luis: Mozo de coro (1825) – 166, 195.  
Ledesma, Diego: Mozo de coro (1821-1824) – 166, 195.  
Ledesma, Miguel: Mozo de coro (1820) – 165, 195.  
Maldonado, Juan: Capellán (1773-1794) – 165, 168, 295.  
Martín de Basaraz: Capellán (1730) – 165, 168.  
Martín del Castillo: Organista (1682) – 164, 175.  
Martín, Francisco: Maestro de capilla (1825-1850) – 166, 178, 185, 186.  
Martín, Josefe: Mozo de coro (1820-1821) – 165, 195.  
Martín, Juan: Mozo de coro (1820-1821) – 195.  
Moredo, Manuel: Maestro de capilla (1810-1815) – 163, 165, 178, 183.  
Núñez, Antonio: Violinista (1780-1787) – 165, 189, 190, 296.  
Nuñez, Cristobal: Trompa (1797-1804) – 165, 191, 296.

Nuñez, Gerónimo Cándido: Mozo de coro (1820-1821) – 195.

Paniagua, Miguel: Capellán (1781-1786) – 165, 168, 295.

Prat, Emeterio: Capellán (1836) – 166, 170.

Pérez, Juan: Capellán (1824-1836) – 166, 170.

Pérez, Manuel: Violinista (1789-1797) – 165, 190, 296.

Román, Gaspar: Organista (1605-1612), (1628-1640) – 164, 175.

Román, Juan: Organista (1605-1612) – 164, 175.

Rodríguez, Agustín: Capellán (1773-1786) – 165, 168, 295.

Rodríguez, Manuel: Capellán (1695) – 164, 168.

Rodríguez, Toribio: Mozo de coro (1827) – 166, 195.

Sal y Valera, Domingo: Capellán (1730-1738) – 168

Santander, Francisco: 2º violinista (1784-1790) – 165, 189, 190, 296.

Santander, Francisco: Capellán (1794) – 165, 168, 295.

Tabernero, Antonio: Mozo de coro (1824) – 166, 195.

Tavera, Antonio: Mozo de coro (1821-1826) – 166, 195.

Tejederas, Joseph: Organista (1709-1727) y arpa /chirimía (1709-1717) – 164, 165, 175, 192, 301.

Trigueros, Juan: Organista (1708-19719), arpa y chirimía (1709-1718) – 164, 175, 192, 301.





PARTE  
PRIMERA

*Introducción: planteamientos y bases de  
nuestro estudio*

## CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Este trabajo ha sido abordado desde dos ramas de conocimiento complementarias. Por un lado, la musicológica desde una perspectiva histórica y, por otro, la pedagógica desde la práctica profesional de quien escribe estas líneas.

Desde el abordaje musicológico, los comienzos de este estudio se sustentan en la idea de reconstruir el archivo musical de la parroquia Santa María La Mayor, en la localidad de Ledesma (Salamanca), aunque a lo largo del mismo fuimos encontrando otros caminos. Al entrar en Santa María La Mayor, presenciamos un órgano y un espléndido coro en la parte superior, algo que nos confirmó que en aquella villa había existido una capilla de música con ciertos recursos. Así nos abordaron diferentes cuestiones: ¿qué música escucharon aquellos muros?, ¿qué personas acudían a sentarse en aquel coro?, ¿qué instrumentistas y cantores intervinieron allí siglos antes?, ¿qué condicionantes permitieron la existencia de música en esta villa en concreto? Tras estos interrogantes, comenzamos esta investigación con la idea de indagar sobre la existencia de un posible archivo de música de la parroquia de Ledesma.

Pronto supimos que este archivo parroquial contuvo un fondo musical dieciochesco que permanece inédito a día de hoy, pero sumamente mermado en testimonios documentales, conservándose actualmente algunos cantorales del siglo XVI, los libros de fábrica, que comprenden un periodo delimitado entre 1620-1916, custodiados en el Archivo Diocesano de Salamanca, y quince villancicos del desconocido e inédito maestro de capilla Pablo Santander (ca. 1764-1810), ubicados en el Archivo Diocesano de Ávila y procedentes del fondo parroquial de Santa María La Mayor de Piedrahita.

No existen estudios musicológicos sobre las fuentes y protagonistas de esta capilla y se trata, por tanto, de una de tantas capillas de parroquias rurales desconocidas, al igual que su música y sus compositores. Tras lo expuesto, esta investigación proyecta sacar del anonimato cinco obras, compuestas por Pablo Santander, del archivo de la villa ledesmina, situándolas en su contexto, realizando además un estudio de su estilo mediante el análisis musical.

Es obvio que los fondos musicales de una parroquia rural no pueden competir en extensión con los encontrados en grandes catedrales, entidades con más recursos económicos y normalmente situadas en entornos urbanos, lo que les permitía ser destinos más codiciados por maestros que acabarían entrando en el repertorio canónico de la música religiosa española. No debemos olvidar, no obstante, que muchas de estas capillas parroquiales servían de trampolín a estos mismos compositores para otras instituciones de mayor envergadura. Por ello, uno de los puntos relevantes de este estudio reside en el abordaje de la música y prácticas musicales desarrolladas en una parroquia rural, que a nivel demográfico constituía una muestra cuantitativamente representativa en el

contexto social del siglo XVIII. Debido a lo planteado, pretendemos que este estudio pueda aportar a la musicología conclusiones útiles en el terreno de la música religiosa española de finales del XVIII en un ámbito rural.

Por otra parte, desde una perspectiva pedagógica, mi situación como docente especialista en Educación Musical me ha permitido observar en el alumnado de Educación Primaria el germen del desconocimiento y falta de apreciación del patrimonio musical hispano, tanto más si este no es contemporáneo. Por ello, en este trabajo también se plantea una propuesta didáctica que, partiendo de las fuentes de la capilla musical ledesmina, favorezca en el alumnado un mayor conocimiento y, por lo tanto, afección hacia este repertorio, concretamente hacia sus protagonistas, sus obras y características, que necesariamente verán más cercanos que el canon de compositores que habitualmente recogen los libros de texto. Para ello, hemos utilizado metodologías activas, especialmente el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP), el cual hemos combinado con la *flipped classroom* o clase invertida, la gamificación y el aprendizaje cooperativo. Siguiendo los principios de estas metodologías, hemos planteado actividades que, en última instancia, han enseñado al alumnado los pasos fundamentales del proceso investigador, como la búsqueda de fuentes, la lectura paleográfica o el análisis estilístico musical para cumplir con los contenidos del currículo.

### 1.1. Estructura de la tesis

La tesis está estructurada en cuatro partes diferenciadas, pero íntimamente relacionadas. La *parte I* está constituida por un **primer capítulo** introductorio, en el que presentamos los planteamientos y bases de nuestro estudio, partiendo de su justificación, indicando los objetivos que perseguimos con el mismo y destacando los aspectos más relevantes del estado de la cuestión y de los aspectos metodológicos.

Las partes siguientes están dedicadas a los dos grandes ámbitos complementarios desde los que se aborda la investigación: el musicológico y el pedagógico.

La *parte II* se corresponde con la rama musicológica y está formada por los capítulos 2, 3 y 4, en los cuales se aborda el contexto cultural e histórico de la villa de Ledesma, los músicos de la parroquia Santa María La Mayor y el corpus musical de Pablo Santander.

En el **capítulo segundo**, realizamos una contextualización histórica y sociocultural de la capilla de Ledesma y establecemos una recopilación de datos acerca del marco general de la investigación, situando al lector en la época estudiada.

En el **capítulo tercero** abordamos los aspectos concernientes a la reconstrucción de la historia de la capilla de música de Ledesma: maestros, instrumentistas, financiación, estructura, organización, etc.

El **capítulo cuarto** está dedicado a la transcripción y análisis de obras en lengua vernácula, concretamente los villancicos del maestro de capilla Pablo Santander. Efectuamos una descripción

de los criterios de transcripción y edición de las obras y se han seleccionado para su análisis, los cinco villancicos que están fechados en la época en la que Pablo Santander era maestro de capilla en Ledesma.

Por otro lado, la *parte III* está formada por los capítulos 5, 6 y 7 y se corresponde con el ámbito pedagógico. En ella, tras justificar la importancia actual de utilizar metodologías activas para favorecer la construcción de aprendizajes significativos, presentamos la investigación realizada sobre la propuesta didáctica desarrollada a partir del material encontrado en la villa, empleando un método mixto que combina características del estudio de casos y de la investigación en el aula.

En el **capítulo quinto** trazamos un breve recorrido sobre la evolución de nuestro sistema educativo, para situarnos en el presente, centrándonos en elementos tan relevantes como la figura del profesorado o el papel del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la importancia de utilizar metodologías activas, profundizando en las utilizadas en nuestra propuesta didáctica: ABP, gamificación, *flipped classroom* o clase invertida y aprendizaje cooperativo.

A continuación, en el **capítulo sexto** exponemos nuestra propuesta metodológica para el trabajo en el aula. Partiendo del material encontrado en los archivos de la villa, hemos creado un conjunto de recursos didácticos que hemos utilizado a través de las metodologías activas citadas anteriormente. Seguidamente, presentamos el diseño de la investigación que hemos llevado a cabo tras su puesta en práctica y nos detenemos en la descripción de las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos.

Posteriormente, ya en el **capítulo séptimo**, realizamos el análisis minucioso de dichos datos, realizando en todo momento su triangulación para garantizar la validez de los resultados.

La *parte IV* recoge el **capítulo octavo**, que sirve de cierre de la tesis al contener las conclusiones extraídas sobre el trabajo realizado y los nuevos caminos que quedan abiertos a partir del mismo, sobre los que se podrá seguir profundizando en futuras investigaciones.

### 1.2. Justificación y propósito del trabajo

En ocasiones, la elección de un tema para su investigación está determinada por factores como la cercanía al objeto de estudio, mayor facilidad para acceder a las fuentes o la intención de arrojar luz en un campo concreto. Nuestra elección ha estado condicionada tanto por la cercanía y accesibilidad a las fuentes como por la importancia de contribuir al conocimiento de determinados fondos, hasta el momento inéditos.

Esta tesis doctoral es el resultado de una serie de situaciones y contextos que, de una forma u otra, han ido fraguando mi perfil académico y profesional. El hecho de que, en esta tesis, se combine un estudio musicológico con una propuesta didáctica para la Educación Musical refleja el grueso del mismo. En la actualidad, este tipo de investigaciones con abordaje de disciplinas mixtas son cada vez más frecuentes y necesarios para responder a necesidades complejas. Nuestro estudio se ha centrado en catalogar, transcribir y analizar las obras de la capilla de música ledesmina. El análisis de la música es un valor añadido que presenta esta tesis a los trabajos ya existentes sobre música en parroquias.



La disciplina originaria de esta investigación es la rama musicológica desde una perspectiva histórica. Dentro del patrimonio de la música española, el siglo XVIII ha sido uno de los más postergados puesto que, por motivos políticos, se otorgó prioridad a otros periodos protagonizados por nombres como Cristóbal de Morales o Tomás Luis de Victoria. Por otro lado, el contexto religioso ha sido hipertrofiado desde la historiografía musicológica tradicional española. Por lo tanto, esta tesis aborda dos ámbitos de intervención investigados más tardíamente: las prácticas musicales en una capilla rural y la música del siglo XVIII.

Por otra parte, una vez finalizado el proceso de análisis, catalogación y transcripción del material, y aprovechando mi condición de docente de Educación Musical, creímos oportuno que el trabajo de investigación musicológica finalizara con una aplicación didáctica desde el ámbito profesional. Ello permite proporcionar una utilidad práctica a los contenidos estudiados de forma teórica, a través de la experiencia personal.

En la actualidad, ha disminuido el interés pedagógico de la Música como disciplina formativa en la enseñanza obligatoria. El marco legal actual, centrado en otras asignaturas como la Lengua o las Matemáticas, ha colocado este arte en un rincón secundario en el proceso de aprendizaje cuando, históricamente, ha tenido un papel mucho más relevante (Rebatet, 2012)<sup>1</sup>. Por este motivo, nos

---

<sup>1</sup> Ya en la antigua Grecia la música y la gimnástica constituían los fundamentos de la instrucción. La fundación de escuelas de música como la de Esparta en los siglos V y VI a. C., nos pueden dar una idea de la importancia del estudio de esta materia. Durante la Edad Media, el modelo educativo estaba formado por lo que se llamaba el *trivium* y el *quadrivium*. El primero de éstos estaba constituido por Retórica, Gramática y Dialéctica; y el *quadrivium* por Geometría, Aritmética, Astronomía y Música. El siglo XX fue para la educación musical una época importante en la que se

planteamos crear unos recursos didácticos partiendo de fuentes musicológicas, con el objetivo de que el alumnado aprendiera a apreciar el patrimonio musical hispano.

Creemos que la mejor forma de dar ese empujón que se necesita en las aulas, volviendo a un planteamiento que sitúe a la Música como asignatura esencial del proceso educativo, es propiciar su acercamiento a aquellas parcelas de la educación que, hoy en día, sí gozan del respeto social (una educación que considere al alumnado parte del proceso, que valore la creatividad, que no penalice el error, que ponga fin a los exámenes obligatorios y a la medición de resultados)<sup>2</sup>. Es necesario no perder de vista que lo inmediatamente necesario es realizar un cambio en la actuación pedagógica, no tanto en los objetivos y contenidos que estamos trabajando. Así, partiremos de ellos, pero plantearemos una modificación metodológica que permita explorar toda la efectividad de la Educación Musical. Nos estamos refiriendo a la utilización de metodologías activas, en las que el alumno es el protagonista y constructor de su propio aprendizaje.

Cobra sentido aquí la siguiente afirmación de Malbrán, Furnó y Espinosa (1990), quienes respaldaban que, en algunas

---

incorporaron algunos desarrollos en las orientaciones didácticas. Fueron surgiendo diferentes metodologías, también llamadas “métodos musicales activos” centrados en dotar a la enseñanza de un carácter práctico, activo, creador y dinámico. Estas nuevas corrientes pedagógicas generadas tanto en Europa como en Estados Unidos se han basado en la democratización de la enseñanza, con el fin de que cualquier persona tuviera la oportunidad de desarrollarse personal y culturalmente, además de que pretendían desarrollar modelos educativos musicales útiles para el trabajo en el aula.

<sup>2</sup> Larrañeta, A (2015). (Recuperado el 5 de noviembre de 2019).

<http://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educación/pedagogías-alternativas/proyectos-espana>.

ocasiones, “la música gusta a los jóvenes fuera del aula y aburre en clase” (p. 371). Partiendo de esta afirmación, debemos ser capaces de plantear una Educación Musical que cumpla nuestros objetivos, pero vinculada también a los intereses del alumnado. En este sentido, el aprendizaje de la Historia de la Música siempre es un tema farragoso para el alumnado de Educación Primaria. Sin embargo, conocer los aspectos históricos de la música de su localidad y alrededores aumenta su motivación (Robinson, 2016) y les ayuda a comprender la importancia de esta, tanto en su contexto como en otros más alejados. Partiendo de estos supuestos, entendemos que un aprendizaje de los contenidos a partir de materiales cercanos geográficamente, como los de la capilla ledesmina, podría aumentar su motivación en el aprendizaje de la Historia de la Música.

Pretendemos, por tanto, que se produzca un cambio hacia la consideración de la asignatura. Rescatamos aquí la afirmación de Martín Félez (2009), quien llevó a la práctica nuevos métodos de aprendizaje, poniendo el foco en el cambio en la actuación didáctica.

Ha habido un cambio general hacia la consideración del área, del maestro y sobre todo a entender que el alumno puede aprender música divirtiéndose y es la manera más eficaz de enseñarla [...] he conseguido que la música deje de ser la última asignatura dentro del Centro, a la que menos importancia se le prestaba y la que peores resultados siempre ha obtenido en el Centro debido a la insistencia de mantener los métodos de enseñanza equivocados, y pase a ser una de las que los alumnos estén más orgullosos de recibir. (p. 35)

Recapitulando, este trabajo pretende unirse a aquellos ya existentes en el ámbito de la música religiosa española, tanto en

entornos urbanos como rurales, añadiendo la particularidad de que el contenido de este fondo parroquial se aplica posteriormente al ámbito didáctico, para familiarizar al alumnado con este repertorio y facilitar el aprendizaje de la Historia de la Música.

A continuación, resumimos las razones que justifican la elección de este tema y que han configurado su contenido en una sección musicológica y en otra didáctica<sup>3</sup>.

1. La posibilidad de inventariar y publicar un fondo musical del siglo XVIII desconocido. El fondo estudiado no pertenece a una catedral, sino que está ubicado en una parroquia de una villa castellana dedicada a la actividad agraria y al comercio, localidad de paso por tratarse de una zona fronteriza, cuyo tránsito favoreció una gran actividad musical durante algunos siglos. Constituía, además, un lugar estratégico, algo que aglutinó alrededor una pequeña oligarquía, cuya financiación permitió la aparición de una capilla musical en la parroquia.
2. El deseo de dar a conocer la obra de Pablo Santander, uno de tantos compositores anónimos que operaron a pequeña escala como protagonistas de capillas de música rurales. Además, Pablo Santander no cuenta con ninguna voz en el Diccionario de la Música Española e Iberoamericana editado por Emilio Casares.

---

<sup>3</sup> Al ser un estudio que combina una parte musicológica con otra educativa, hemos decidido aplicar la normativa APA para todo el documento en un intento de unificación, empleando las notas a pie de página únicamente para contenidos aclaratorios y comentarios.

3. La intención de contribuir a la difusión del patrimonio hispano de la provincia de Salamanca.
4. La oportunidad de elaborar y valorar la eficacia de una propuesta didáctica, extrapolable a otros ámbitos y niveles, fundamentada en metodologías activas, analizando aspectos como los resultados académicos del alumnado y su motivación hacia la asignatura de Música, en general, y hacia el patrimonio musical-hispano, en particular.

### 1.3. Preguntas y objetivos de investigación

Tras entrevistarnos con el párroco de Santa María La Mayor y observar los cantorales conservados en el archivo parroquial, concluimos que allí habría habido alguna capilla de música con cierto esplendor. Ello unido al enclave estratégico de la villa, la existencia de un coro, un órgano, las dimensiones de la Iglesia, etc. provocó que nos formuláramos la siguiente pregunta: ¿Qué música escucharon aquellos muros?, a partir de la cual nos centramos en buscar la documentación que nos diera una respuesta.

Las reflexiones de Gembero (1998) respecto a la importancia de la música de las parroquias también nos invitaron a investigar sobre estas instituciones:

Es indudable que en las catedrales el culto y la música alcanzaban gran esplendor, y que en ellas se guarda buena parte de la música española anterior al siglo XIX. Sin embargo, nuestro conocimiento de la realidad musical del pasado será más rico si tiene en cuenta la actividad de esas otras instituciones no catedralicias, y especialmente las parroquias, en las que sonaba gran parte de la música que la población escuchaba a diario. (p. 269)

Por tanto, nuestro trabajo gira en torno a la idea de que el conocimiento de los fondos musicales de parroquias ayudará, desde su particularidad, a la reconstrucción del panorama del patrimonio musical español. Así mismo, buscamos un mayor conocimiento del lenguaje estilístico de los compositores locales, que, en última instancia, mostrarán el grado de asimilación de corrientes compositivas más globales.

Una vez catalogado, transcrito y analizado el fondo musical de la parroquia ledesmina consideramos relevante dárselo a conocer a nuestro alumnado para difundir este patrimonio, por lo que, desde una perspectiva didáctica, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo influyen las metodologías que consideran al alumnado el protagonista de su aprendizaje y parten de materiales cercanos geográficamente en los resultados académicos de estos?.

Nuestra experiencia docente en años anteriores nos demostró que, en general, a nuestros alumnos no les resultaban atractivos los contenidos de Historia de la Música, por lo que, apoyándonos en citas como la de Robinson (2016), éramos conscientes de que su presentación exigía un importante cambio metodológico para despertar su interés:

Los buenos profesores saben que no basta con conocer sus disciplinas, pues su cometido no es enseñar materias, sino que sus alumnos las aprendan. Necesitan motivarlos, inspirarlos y entusiasmarlos creando condiciones en las que ellos quieran aprender. Si lo consiguen, sus alumnos rebasarán con toda probabilidad tanto lo que esperan de sí mismos como las expectativas de los demás. Los buenos profesores logran resultados sacando a la luz lo mejor que hay en cada uno de sus alumnos. (p. 151)

Desde esta perspectiva, pensamos que el alumnado aprendería mejor los contenidos de la música del Clasicismo<sup>4</sup> partiendo de unos materiales que les resultasen motivantes, como es el caso de las obras de un compositor local, y acercándoselos mediante metodologías activas.

Partimos así del planteamiento de que la renovación didáctica en el aula de Música, a través de un aprendizaje cooperativo y autogestionado, mejoraría los resultados académicos, al mismo tiempo que favorecíamos la difusión del patrimonio musical hispano, al utilizarlo como recurso educativo en los procesos de aprendizaje.

Por todo lo expuesto, en esta tesis nos marcamos los siguientes objetivos:

**Objetivo general 1:** Reconstruir la historia de la capilla de música de la parroquia de Ledesma.

**Objetivo específico 1.1.** Situar esta capilla (sus componentes, normas y protocolos habituales, etc.) en el contexto coetáneo.

**Objetivo general 2:** Ofrecer un corpus musical inédito de algunas de las obras que allí se compusieron e interpretaron, de manera que el resultado sirva para mostrar una idea del "paisaje" o del panorama sonoro existente en esta parroquia a finales del siglo XVIII y principios del XIX.

**Objetivo específico 2.1.** Describir el estilo musical de las obras de Pablo Santander encontradas en el archivo

---

<sup>4</sup> Es necesario indicar que es la denominación empleada en el temario y currículo.

parroquial y elevar una petición a RISM-España para incluir las obras en su catálogo.

**Objetivo general 3:** Valorar la eficacia de una propuesta didáctica innovadora basada en metodologías activas, para trabajar los contenidos de Historia de la Música.

**Objetivo específico 3.1.** Conocer las dificultades del alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria en el ámbito musical, en general, y en los contenidos de Historia de la Música, en particular.

**Objetivo específico 3.2.** Identificar los elementos que contribuyen a la innovación metodológica en el campo de la Educación Musical actual.

**Objetivo específico 3.3.** Comprobar si las nuevas prácticas educativas a través de metodologías activas permiten que los alumnos realicen aprendizajes integradores y significativos sobre la Historia de la Música.

**Objetivo específico 3.4.** Analizar la repercusión de las metodologías activas sobre la motivación del alumnado hacia el patrimonio musical histórico.

### 1.4. Estado de la cuestión

Este apartado comprende una revisión de los escritos y antecedentes relacionados con la temática que nos ocupa. La selección no ha sido exhaustiva, sino solo aquella que ha constituido un referente directo para este estudio. La asignación de algunas de las reseñas a los distintos epígrafes tiene un carácter orientativo para facilitar la lectura, dado que, por su alcance, podríamos haberlas incluido en varios.



Comenzaremos con varios manuales que nos han servido de introducción a la música dieciochesca, ayudándonos a contextualizar la investigación. En todos ellos podemos encontrar temáticas de interés como la recepción en España de corrientes de pensamiento y estilísticas europeas o el tratamiento de las prácticas musicales en entornos eclesiásticos. En un segundo grupo continuaremos con bibliografía destinada a la recepción de los rasgos asociados al Clasicismo Musical en España. En tercer lugar, abordamos estudios enfocados a la música religiosa presente tanto en catálogos de grandes fondos catedralicios como de entornos más pequeños tanto rurales como urbanos. A continuación, en cuarto lugar, exponemos monografías basadas en el análisis de la música del siglo XVIII, centrándonos en el villancico religioso. Seguidamente continuamos con un quinto grupo formado por aquellos manuales enfocados a la importancia de la música en la educación. En sexto lugar, presentamos aquellos artículos centrados especialmente en metodologías activas y su implantación en la Educación Musical. Y para finalizar, un último grupo que recoge estudios a caballo entre la musicología y la didáctica como antecedentes del que aquí presentamos.

La bibliografía dedicada a la música dieciochesca en España es muy amplia. Dentro de esta serie de estudios acudimos a principales manuales de la historiografía de la música española del siglo XVIII que nos ayuden a entender el marco sociocultural y económico de aquella época<sup>5</sup>. No tiene sentido detenernos en el análisis de obras consolidadas de la historiografía temprana (Soriano Fuertes; 1855; Salazar, 1953; Subirá, 1953; Sopena, 1976),

---

<sup>5</sup> Las obras que nombramos a continuación fueron manuales en el momento de su primera publicación, sin embargo, constituyen fuentes historiográficas en el momento actual.

por lo que preferimos centrarnos en otras monografías más recientes (Martín Moreno, 1985; Leza, 2014; Carreras, 2018).

Martín Moreno (1985) expone características de la música religiosa de esta época. Además, hace un repaso de los tratados teóricos existentes y habla sobre la música de cámara y teatral, muestra de los diferentes gustos de los mecenas de la época, pero lo más interesante para nuestro estudio es la enumeración que hace de todas aquellas capillas musicales y sus maestros, existentes a lo largo y ancho de nuestra península. Subrayamos también el IV volumen de la Colección del Fondo de Cultura Económica editado por Leza (2014) quien plantea un acercamiento a la música dieciochesca como “emprender un viaje incierto a un país extraño” (p. 23). A lo largo del mismo observamos un profundo recorrido por la música religiosa, de la corte o teatral, dejando a un lado, en esta última, los prejuicios de la historiografía tradicional quien miraba al italianismo operístico de los teatros como un invasor de la música hispánica. Ha sido interesante para nuestra investigación la parte concerniente a las instituciones eclesíásticas. Por su parte Carreras (2018), comienza con una contundente frase la redacción del V volumen: “el siglo XIX inventó la música española”. Dicha frase nos adelanta un afán de poner en su sitio tal periodo, alejándose así de las más tradicionales ideas de la musicología nacionalista española. Sirviéndose de algunos precedentes (Gomez Amat, 1986; Casares y Alonso, 1995) que no lograron darle una unidad al periodo romántico, Carreras intenta explicar algunas cuestiones generadas por el peso ideológico del nacionalismo español, negacionista de influencias extranjeras y, a su vez, influenciado por un enfoque catastrofista llevando a un acopio de datos (Alonso, 1999). En este manual, siempre recordando análisis historiográficos anteriores del mismo autor, que le han llevado al punto actual (Carreras, 1980; 1994) logra superar dichas

perspectivas consiguiendo la ardua tarea de reconstruir este periodo<sup>6</sup>. Así, aborda cuestiones generales haciendo referencia a otras obras destacables (Ringer, 1990; Della Seta, 1996; Dahlhaus, 2014), poniendo el foco en aspectos históricos, ideológicos y estructurales. Es importante para nuestro estudio el apartado “modernización musical y cultura nacional” donde expone las consecuencias de la muerte de Fernando VII: el crepúsculo del dominio de la Iglesia como mecenas y sus efectos para los músicos, en particular, y para la vida musical, en general.

En definitiva, en las últimas décadas, gracias a estudios como los citados, y a otros<sup>7</sup>, la actividad musical del siglo XVIII se ha revalorizado, incluso en el caso de aquellos compositores de estirpe ibérica que componían según modas italianas. Este proceso ha provocado una gran renovación metodológica que ha estimulado grandes iniciativas con expansión internacional<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> El siglo XIX tiene una gran riqueza, densidad y problemas historiográficos que se abordan desde diferentes perspectivas. Eitner (1959) afirmaba que la extensión de la mayor parte de los ejemplos musicales dificultaba la realización de un trabajo de síntesis.

<sup>7</sup> Saliendo de los grandes manuales, otras publicaciones de interés que han colaborado con tal afirmación son las de Gallego (1988) o Boyd y Carreras (1998).

<sup>8</sup> Podemos hablar de varios proyectos de investigación entre el 2007-2009. Destacamos el primero sobre la recepción de la música italiana en Madrid entre 1770 y 1850, encabezado por José Máximo Leza con la participación de la Universidad de Salamanca, Universidad de La Rioja y Universidad de Palermo: “La recepción de la música italiana en Madrid entre 1770 y 1850. Ópera y repertorio instrumental” (HUM2006-11891/ARTE), Ministerio de Ciencia e Innovación, Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (Plan Nacional de I+D+i). El segundo proyecto de investigación a destacar trata sobre la cultura musical del Clasicismo en España durante la segunda mitad del siglo XVIII “La cultura musical del Clasicismo en España durante la segunda mitad del siglo XVIII. La figura de Luigi Boccherini”, Junta de Castilla y León (SA016B06), liderado a su

Es ineludible tratar cuestiones dieciochescas sin sumergirnos en la recepción de las características que se encuadran en el denominado Clasicismo Musical en España. Pese al papel destacado de este estilo en la historiografía musical, no son muchos los artículos que profundicen en la explicación de su recepción en España. Destacamos una investigación liderada por Marín (2007) que plantea una primera aproximación a través del estudio de tres compositores como Francisco J. García Fajer, Mateo Pérez de Albéniz y Luigi Boccherini permitiendo realizar un análisis de la recepción de su repertorio en diferentes entornos urbanos (Madrid, Zaragoza y Logroño) a través de diferentes repertorios como la música vocal, música instrumental y la práctica tratadista. El trabajo de Aparisi (2008) señala los componentes principales del pensamiento estético de Joseph Haydn y matiza algunos aspectos concernientes a la recepción de su música en el repertorio litúrgico aportando nuevas fuentes desconocidas. Coloca de esta forma a España, y más concretamente a Valencia, en el foco de la investigación sobre las características que se encuadran en el Clasicismo Musical, reivindicando la importancia hispánica para completar la música de los clásicos vieneses desde punto de vista internacional. Otros estudios recientes destacables son los de Cascudo (2021) sobre la recepción de Beethoven en la península

---

vez por el mismo investigador, en la que participaron la Universidad de Salamanca y Universidad de La Rioja, 2006-2007. Es necesario citar otro proyecto más del mismo investigador sobre las estructuras de intercambio cultural y musical entre España e Italia en el siglo XVIII “Marco europeo y reinterpretación local: estructuras de intercambio cultural y musical entre España e Italia en el siglo XVIII (Acción Integrada Hispano-Italiana)”. Ministerio de Ciencia y Tecnología. Acción HI2005-0515. Un interesante proyecto en el que se unieron la Universidad de Salamanca, Universidad de Zaragoza, Universidad de Valencia, Universidad de La Rioja, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Palermo, Universidad de Roma y Universidad de Basilicata, 2006-2007.

Ibérica o el de Turina (2021) sobre el violonchelo en España en el siglo XVIII.

A pesar del papel destacado que en el contexto internacional la historiografía musical ha otorgado al Clasicismo, es significativo cómo son escasas las investigaciones que arrojen luz sobre la recepción de sus rasgos estilísticos en España y la adaptación de las convenciones del canon compositivo centroeuropeo a la tradición española. No obstante, observamos cómo los estudios musicológicos han dado un paso más para introducirse en el terreno de las grabaciones, lo cual muestra un periodo de madurez en las investigaciones. Algunos ejemplos de tal afirmación podemos encontrarlos en las ediciones de música de cámara publicadas por el Instituto Complutense de Ciencias Musicales, como los cuartetos de cuerda o los tríos para violines y violonchelo de Gaetano Brunetti, las ediciones de sinfonías clásicas de Carlos Bager, o los villancicos del Padre Soler en las ediciones musicales de la Sociedad Española de Musicología.

A continuación, nos centraremos en bibliografía destinada al conocimiento de la música religiosa, en un primer momento en centros catedralicios, y posteriormente en centros más modestos. Mucho se ha caminado desde las consideraciones de los primeros estudios realizados por Barbieri y Pedrell. Hoy en día, en la tradición historiográfica musicológica española ha tenido mucho peso la catalogación de fuentes. Por ello podemos decir que la música religiosa de grandes fondos, abordada desde distintos enfoques, ha sido objeto de estudio de numerosos musicólogos a lo largo del tiempo.

El Instituto Español de Musicología y el CSIC apostaron por el estudio de la música religiosa durante los años 60 y 70. Por

ello comenzamos a encontrar catálogos catedralicios en estos años (Casares, 1975; Iglesias, 1973). Será más tarde, en los 80, cuando López Calo empiece a catalogar la música de las catedrales empezando a ser frecuentes estudios de este tipo (Calle, 1984; Torre, 1983; Trillo y Villanueva, 1987; García Fraile, 1981; Álvarez Pérez, 1985). Estas investigaciones pusieron su foco en el registro de las fuentes encontradas, centrando su interés en recopilar materiales con afán no meramente coleccionista, sino por la necesidad de cimentar la historia musical y argumentar el momento actual mediante su reconstrucción. En definitiva, la musicología española se cierra sobre el objeto histórico y hereda los planteamientos surgidos del positivismo y del nacionalismo del siglo XIX.

Con el paso del tiempo este tipo de trabajos, que inicialmente solo inventariaban fuentes, encuentran la necesidad de informar sobre los documentos que registran, y así van añadiendo información sobre el compositor, datos de su trayectoria, su formación e, incluso, se aborda la historia de la capilla musical investigada. Todas estas afirmaciones generan una crisis en la etapa anterior, provocando una época de catarsis que condujo a un cambio. Así, entramos en la década de los 90 (Barrios, 1999; Mur, 1993; Pajares, 1993; Pérez Prieto, 1995) donde se empieza a entender que el mero registro de documentos, aunque sea muy necesario, es solamente un instrumento para llegar al objetivo final.

Fueron muchos los que se unieron a esta tendencia solicitando un tipo de investigación que no se centrara en largas listas superficiales. Defendían una interdisciplinariedad, es decir, la aplicación a los estudios musicológicos de herramientas sociales, antropológicas, etc. Por ello, empieza a ser importante el relacionar todos los elementos que se encuentran en torno al hecho musical.

Estos musicólogos intentan mostrar, a través de sus escritos, la necesidad de centrar el contexto histórico y darle la importancia que se merece, utilizando una metodología en la que las fuentes no sean utilizadas como meros datos. Sus intenciones son las de demostrar cómo la historia es cíclica, afectando hechos pasados al momento actual.

A partir de aquí, ya no sirve la enumeración de maestros de capilla, no son suficientes sus bibliografías o un breve resumen de los sucesos de la zona (Alén, 1993). El recuento, las listas de compositores o el resumen de hechos empiezan a quedar obsoletos. Había que crear algo con toda esa información, planteamientos que explicaran la presencia de esa música en ese sitio y en aquel momento, pero sin quedarnos en la mera anécdota, buscando referencias y consecuencias (Lolo, 1997). A partir de ese momento, resulta obvio que el contexto no musical de la investigación debía formar parte de la misma. Sin embargo, es imprescindible establecer unos límites para no abarcar más de lo estrictamente necesario. A ello nos ayuda la labor crítica.

Ya en el siglo XXI encontramos muchos más trabajos que siguen la línea expuesta (Martín Moreno, 2003; Garbayo, 2004; Ramos Ahijado, 2009; Medina Hernández, 2016; Serrano Gil, 2016). Este tipo de estudios reflexivos abordan problemáticas específicas, aportando el beneficio de generar un debate de ideas. Ante el surgimiento constante de nuevos manuscritos, el tratamiento de las fuentes sigue siendo fundamental, pero es necesario dar un enfoque crítico a estos estudios. Los últimos estudios (Canela, 2017; Escuer, 2018) abordan la necesidad del análisis de rasgos estilísticos musicales entre los que se encuentra esta investigación.

Siguiendo a Mayer Brown (1973) afirmamos que es fundamental investigar el contexto urbano de pequeñas ciudades, las más numerosas de Europa en la Edad Moderna, para conocer las diferencias en la actividad musical con las grandes ciudades. Como ya señalaba el profesor Gallego (1978): “no se podrá abordar en su totalidad la historia social de la música española sin conocer estos modestos focos de producción y consumo que, por su gran número, sospechamos darían una imagen más realista del tema” (p. 243). Gembero (2013) también expone la importancia del estudio de estos centros modestos:

Es indudable que en las catedrales el culto y la música alcanzaban gran esplendor, y que en ellas se guarda buena parte de la música española anterior al siglo XIX. Sin embargo, nuestro conocimiento de la realidad musical del pasado será más rico si tiene en cuenta la actividad de esas otras instituciones no catedralicias, y especialmente las parroquias, en las que sonaba gran parte de la música que la población escuchaba a diario. (p. 48)

Tras este tipo de investigaciones e inquietudes, empieza a surgir la necesidad de exponer dichos argumentos en convenciones y congresos. Allí comienzan a presentarse todo tipo de estudios musicológicos que analizaban estos trabajos, surgiendo un conjunto de investigaciones con enfoque localista. Al respecto, Lolo (1997) añade:

La preferencia por los trabajos de carácter local, fundamentalmente, en el ámbito religioso en el que ostentan la mayor representatividad, así como en el instrumental, institucional y documental, nos permiten comprobar como a partir de las transferencias autonómicas en materia de cultura se han multiplicado este tipo de investigaciones y



consecuentemente publicaciones ante el mecenazgo que ejercen Diputaciones, Consejerías de Cultura, Cajas de Ahorro, etc. (p. 287)<sup>9</sup>

Las consecuencias de esta proliferación de estudios que se circunscriben a manifestaciones musicales locales provocaron el alzamiento de algunas voces que pedían enlazar esta Historia de la Música con los planteamientos de los autores anteriormente citados. Voces que animan a los estudiosos a ser más reflexivos, asumiendo que la Historia de la Música es una ciencia en constante cambio y, por tanto, revisable una y cuantas veces fuese necesario y a establecer una metodología común sentando las bases de este tipo de investigaciones y ampliando el contexto cultural.

Hoy en día, proliferan estudios interdisciplinares que aplican a la musicología diferentes herramientas tomadas de estudios de género o de didáctica. No obstante, pueden tratarse temas que no estén en primera línea de actualidad, como el nuestro, una reconstrucción de una capilla musical de una parroquia, cuyo aporte interesante es el hecho de que, a pesar de la multitud de estudios apoyados en la catalogación de fuentes, haya la necesidad de seguir en la misma línea desenterrando nuevos tesoros musicales (Pérez Mancilla, 2013), además de su aplicación didáctica.

En definitiva, podemos discernir una línea común en todos los autores. Todos los críticos dejan claro que la catalogación tiene que seguir. Un aspecto importante de la musicología actual es la

---

<sup>9</sup> Este localismo genera dispersión bibliográfica que dificulta la investigación. Además, este tipo de investigaciones no resultan interesantes para el músico extranjero. Por lo que la tipología de estos trabajos suele ceñirse al formato de tesis doctoral. En este sentido también podemos leer a García Fraile (1995).

reconstrucción de la Historia de la Música española y, para ello, es necesario seguir encontrando nuevas piezas. Y es que, hoy en día, sigue sin conocerse la totalidad de los fondos de estos centros de menor envergadura a pesar de que en los últimos tiempos ha aumentado el número de estudios sobre capillas en parroquias en entornos rurales y urbanos.

Citamos aquí el interesante artículo sobre la historiografía musical de parroquias españolas en *Anuario Musical* (Pérez Mancilla, 2013) que hace un profundo repaso a la historiografía musical española sobre parroquias, estableciendo el estado de la cuestión y ayudando así la continuación de futuras investigaciones sobre parroquias en entornos rurales.

Sobre esta cuestión, se pueden leer algunas primeras monografías cuyo objeto de estudio son estos centros más modestos (Querol, 1975; Labeaga, 1980; Zudaire, 1987; Villalmanzo, 1992; Pavia i Simó, 1993; Pérez Prieto, 1999). En el siglo actual continua la tendencia en este tipo de investigaciones, prueba de ello es que siguen los trabajos y tesis doctorales que transitan por los caminos de la música en entornos rurales (Camacho, 2002, Ramírez y Ramos, 2005; Romero, 2006; Díaz Mohedo, 2007; Ruiz y Velázquez, 2007; Pérez Mancilla, 2009; Capdepón, 2011; García Martín, 2011). Queda patente cómo de tantas parroquias españolas a lo largo de la geografía española sólo se ha estudiado un pequeño número de ellas, en comparación con las catedrales, a pesar de que eran los lugares en los que se interpretaban las obras que escuchaba la mayor parte de la población y que, algunas, tuvieron recursos materiales y humanos propios de templos con rango colegial e incluso catedralicio. También vemos necesario citar algunos artículos interesantes contenidos en la *Revista de Musicología* sobre la música religiosa

dieciochesca (Torres, 2012; Rodilla, 2017), por ser estudios que abordan la actividad musical en centros modestos con características similares a nuestra propuesta de estudio.

Es destacable que las investigaciones más antiguas no suelen abordar el análisis de música, algo que ya no sucede en los trabajos más modernos. En la tesis de Escuer (2018) podemos encontrar un análisis de la música interpretada en la Catedral de Jaca, en la que expone los criterios de edición y analíticos. Algo similar encontramos en la tesis doctoral de Canela (2017) en la que podemos observar el análisis musical de las partituras conservadas en la Catedral de Tarragona. Esta tendencia es aplicable no solo al ámbito religioso, aunque es cierto que este tipo de estudios predomina en estos entornos. En los últimos años encontramos alguna referencia al análisis de música del siglo XVIII en ambientes no eclesiásticos como la tesis de Gutiérrez (2018) aportando un completo análisis de todos los interludios musicales de varios melólogos o la tesis de Cuello (2018), centrándose en el análisis armónico y estilístico de la obra más característica de Giulio Caccini, *Le Nuove Musiche*.

Dado el peso que han tenido las fuentes sobre villancicos en nuestra tesis, dedicaremos el siguiente apartado a citar estudios que han sido referentes para la misma. En las tres últimas décadas el interés por el villancico crece notablemente, como género autóctono, y los estudiosos empiezan a ser conscientes de que, además de aspectos musicales o poéticos, el material para analizar es muy amplio. Así, García Fraile (1981), apunta en el catálogo de la Catedral de Salamanca la necesidad de trabajar en equipo, junto con los historiadores de la literatura española, para analizar la poesía popular contenida en los villancicos. Torrente (2000) señala la falta de herramientas necesarias para conocer el contexto social

de este género y Bermejo y Serra (1990), en el catálogo de villancicos barrocos de la Biblioteca Nacional, subrayan que tiene un gran interés musical y sociológico. En el año 2000 comienzan a sentarse las bases, García- Luengos (2000) escribe en el prólogo al catálogo de pliegos de villancicos de la *British Library* y de la *University Library* la necesidad de hacer un análisis profundo de los villancicos (fuentes, copias, etc.) para establecer una base que posibilite su estudio (Torrente, 2000). De esta afirmación tomamos muchos de los aspectos que pueden analizarse en este género, por ejemplo, su estructura musical y poética de partes procedentes de la música teatral propia de Italia (Torrente, 2000), sus figuras retóricas (Capdepón, 1994) o incluso su difusión (Marín, 2000). A pesar de la existencia de varias voces reivindicando el estudio de estas cuestiones (sociedad, contexto, etc.), no han sido abordadas hasta hace pocos años (García Martín, 2011).

De las cuantiosas investigaciones dedicadas al villancico religioso en España<sup>10</sup>, destacamos algunas monografías centradas en la época dieciochesca (Rodríguez, 2016; Escuer, 2018) donde podemos encontrar aspectos como el análisis musical y lingüístico del mismo. También son interesantes las investigaciones de Antonio Ezquerro, así como las realizadas por Álvaro Torrente sobre la italianización de la música sacra a comienzos del siglo XVIII, los nuevos géneros como la ópera y la cantata (Torrente, 2002) o *Pliegos de villancicos en la British Library Nacional (Londres) y en la University Library (Cambridge)* (Torrente y Marín, 2000) en los que se habla de la estructura, la función litúrgica y social y la música del villancico desde sus orígenes.

---

<sup>10</sup> Rubio (1979), Alonso (1982), Sánchez Siscart (1990), Capdepón (1994) o Palacios Garoz (2000).

Con respecto al ámbito didáctico, en un primer momento, y ante la escasez de estudios relacionados con nuestro enfoque de trabajo, es relevante recurrir a revistas especializadas en música y educación, tales como *Música y Educación*, *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*, *Revista Internacional de Educación Musical*, *Eufonía*, *Opus o Resonancias*. En ellas, encontramos investigaciones llevadas a cabo en el aula que nos han servido de punto de partida en cuanto a poner en práctica un ABP en la asignatura de Música. Tras la implantación de la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre para la mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, las metodologías activas han hecho su aparición en las aulas. Ello queda demostrado en la proliferación de artículos en las revistas antes mencionadas sobre ABP (Giráldez, 2014; Remikan, 2017; García, 2017; Calvillo, 2019; Monreal y Berrón, 2019), aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Juez y Santos, 2011), gamificación (Palazón, 2015; Botella y Cabañero, 2020) o sobre la clase invertida (Calvillo, 2015; Parra y Gutierrez, 2017; Palazón 2018). Todos ellos son interesantes artículos que ayudan a conocer la aplicación al aula de un modelo pedagógico activo en el que el alumno es el protagonista de su aprendizaje.

También revisamos actas de distintos congresos nacionales e internacionales para conocer buenas prácticas en Educación y, de forma más específica, relacionadas con la Educación Musical. Entre los primeros, destacamos el *Congreso Mundial de Educación “Educa”*, *El Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior “CIDICO”* y el *Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa “CIMIE”*, y, entre los segundos, el *Congreso Nacional de Educación Musical “Con Euterpe”*, el *Congreso de Educación e Investigación Musical “CEIMUS”* y el *Congreso Internacional de Conservatorios Superiores de Música “CONSMU”*. En todos ellos

encontramos algunas experiencias educativas (Carreira, 2011; Iglesias, 2019), que nos han ayudado a comprender las nuevas demandas del sistema educativo y diversas formas de darles una respuesta didáctica apropiada.

Con toda la información obtenida, contextualizamos nuestro modelo pedagógico teniendo presentes, en primer lugar, manuales de gran proyección sobre didáctica musical basados en el aprendizaje activo del alumno (Oriol y Parra, 1979; Hemsy de Gainza, 1990; Maneveau, 1993; Willems, 1994; Alsina, 1997; Pascual Mejía, 2002). Resultaba necesaria la revisión de obras de este tipo porque pretendíamos encuadrar este estudio dentro de las corrientes pedagógicas actuales y, fundamentándonos en ellas, situarnos en el contexto social del alumnado.

A continuación, exponemos monografías para centrar el estudio profundizando en herramientas pedagógicas que hemos aplicado en las propuestas didácticas. Sobre una primera contextualización del trabajo con metodologías activas, concretamente sobre la aplicación del ABP, consideramos de referencia varias publicaciones (Roig, 2009; Robinson, 2016; Robinson, 2017; García, 2018) en las que se vislumbra la idea de que la escuela tiene una visión muy limitada de la inteligencia, criticando su espartano academicismo y defendiendo la incorporación del concepto de inteligencias múltiples a los contenidos impartidos. En definitiva, nuestro sistema educativo actual, en palabras de Robinson (2017), fue diseñado para mejorar las cadenas industriales de principios de siglo XX y no se ha adaptado a las necesidades actuales.

Dentro de las metodologías activas nos centramos también en la clase invertida o *flipped classroom*, la gamificación y el trabajo

cooperativo. Para conocer la puesta en práctica de la clase invertida es interesante el planteamiento de sus forjadores, entendiendo el concepto y su utilidad (Bergmann y Sams, 2014). Ambos se alejan de la realización de ejercicios repetitivos en el aula, dándole importancia a la crítica, al debate o a la reflexión. La gamificación aplicada al ámbito educativo conlleva una serie de requisitos que es necesario tener presentes. Publicaciones como la de Teixes (2015) establecen parámetros desde la perspectiva del ámbito educativo. Sobre el aprendizaje cooperativo destacamos la monografía de Zariquiey (2016), por su aplicación en un caso educativo.

Finalmente, respecto al enfoque escogido, destacamos una cuestión sobre la que apenas hemos encontrado escritos de referencia: el material recogido en un archivo eclesiástico aplicado al ámbito didáctico y, por otro lado, la puesta en práctica de metodologías activas como el ABP, la gamificación, la *flipped classroom* y el aprendizaje cooperativo en la asignatura de Música. Del primer grupo, nos centramos en monografías a caballo entre la musicología y la didáctica, puesto que es el encuadre de nuestro estudio, entre las que destacan las tesis doctorales de Montoya (2010), quien expone una serie de procedimientos musicales con fuertes vinculaciones al elemento audiovisual que puedan aplicarse con efectividad en las aulas de música actuales, y de Mosquera (2011), que pretende acercar a las clases de Música la literatura llevada al cine. Ambos establecen modelos didácticos que ayudan a mejorar la práctica docente del día a día. Respecto a la utilización de metodologías activas, destacamos el trabajo de Monreal y Berrón (2019) sobre la implementación del ABP en las clases de Música en los centros de Educación Primaria. No obstante, como se ha comentado, las referencias en ambos casos son escasas, lo que demuestra el carácter novedoso de esta tesis.

### 1.5. Metodología

#### 1.5.1. Marco teórico

Atendiendo a los objetivos expuestos anteriormente, hemos establecido diferentes ámbitos sobre los que expondremos algunos referentes metodológicos, profundizando en las herramientas utilizadas en capítulos posteriores.

##### 1.5.1.1. Ámbito histórico

Para reconstruir la historia de la capilla de música de la parroquia de Ledesma y situarla en el contexto coetáneo, este apartado se aborda desde estudios previos de la villa<sup>11</sup> y el tratamiento documental de las fuentes administrativas generadas por la institución parroquial (v. g. libros de fábrica), que nos han aportado la información contextual necesaria para conocer los nombres de los intérpretes.

Como referente metodológico nos hemos basado en algunos estudios o tesis doctorales que nos han ayudado a comprender mejor algunas cuestiones (situar el siglo XVIII musical en España, su contexto socio-económico, las características que se encuadran en el denominado Clasicismo Musical, etc), sacando así conclusiones en las que hemos asentado nuestro estudio. Exponer todos los argumentos de cada uno de ellos supondría un trabajo extenso puesto que son bastantes los modelos en los que nos hemos inspirado (Barrios, 1999; Pérez

---

<sup>11</sup> Luis (1989), Martín Expósito y Monsalvo (1986), Nieto (1997), Martín y Martín (2008).



Mancilla, 2009; Pérez Prieto, 1999; Capdepón, 2011), por lo que en este apartado nos conformaremos con escoger aquellos que más presente hemos tenido para elaborar este trabajo.

Comenzaremos con el magnífico y extenso estudio de Gembero (1995). Sitúa la monografía en la Catedral de Pamplona durante el siglo XVIII. Nos han servido de referencia los apartados en los que expone una evolución histórica de la capilla, así como su estructura, composición y análisis de los estilos musicales que se han desarrollado en la catedral.

Continuamos destacando el trabajo de Miguel Ángel Marín, una figura esencial especializada en la música de este siglo, tal y como muestra su tesis doctoral (Marín, 1999) que se centra en el estudio de la vida musical de una ciudad provinciana española, como Jaca, abordando el repertorio musical desde distintos aspectos y un magnífico estudio histórico.

A continuación, citamos la tesis doctoral de García Martín (2011). Destacamos su catalogación y reconstrucción del archivo, estableciendo una interesante red de compositores por todo el territorio español cuyos datos nos han servido de referencia. Es interesante para nuestra monografía el contexto histórico presentado sobre una villa castellana, y su parroquia, con características similares a las expuestas en esta tesis.

Por último, citamos la tesis doctoral de Canela (2017) por su magnífico y extenso recorrido histórico, y el modelo de análisis de fuentes musicales, que nos ha servido de partida y punto de referencia para nuestra investigación.

### 1.5.1.2. **Ámbito musical**

La decisión de centrarnos en una época y unos años concretos viene dada por los materiales encontrados en el archivo parroquial, bastante incompleto en comparación con lo que pudo ser siglos atrás. Comenzaremos formando el puzle para completar la capilla de música ledesmina en aquella época. La existencia de varias iglesias en la villa, el traslado de las obras de unas a otras, el derrumbamiento y desaparición de la mayoría o las desamortizaciones, entre otras causas, nos dificultan poder encontrar todo el material empleado entonces. Nos centraremos únicamente en la iglesia de Santa María La Mayor de Ledesma, comenzando con los documentos referentes a la existencia de una capilla musical.

Las composiciones encontradas comprenden una etapa grande en el tiempo: desde las más tempranas hasta las más modernas hay varios siglos de diferencia. Nos hemos centrado en los siglos XVIII y XIX, por ser una etapa de auge para la capilla.

Se ha llevado a cabo una transcripción de cinco obras fechadas en años en los que el maestro de capilla residía en la villa de Ledesma. Hemos consultado diversos trabajos sobre música española del siglo XVIII que busquen definir rasgos estilísticos de la música de esta época habiendo sido un referente importante la tesis doctoral de Escuer (2018).

Además, nos hemos basado en modelos analíticos como el expuesto por LaRue (2004) a la hora de abordar recursos estilísticos. Este autor expone un método del cual extraemos tres elementos: análisis histórico, análisis del estilo (melodía, armonía, ritmo, textura, etc) y una evaluación para sacar conclusiones. Los

elementos escogidos de este modelo nos han servido para reconocer los rasgos estilísticos de la música de Pablo Santander puesto que pretendemos encuadrar a este compositor en una corriente estilística que nos permita enseñarlo al alumnado.

Con respecto a los modelos de edición musical nos hemos basado en los villancicos transcritos por Torrente (2002), que fueron compuestos por Francisco Corselli para ser interpretados en la Capilla Real de Madrid durante los maitines de Navidad a mediados del siglo XVIII.

### 1.5.1.3. **Ámbito didáctico**

El Clasicismo, como estilo musical en el que podríamos situar a Pablo Santander, forma parte de la planificación curricular de los últimos cursos de Educación Primaria. Para iniciar al alumnado en el conocimiento de la música dieciochesca hemos optado, de forma prioritaria, por la aplicación del ABP, que constituye una metodología colaborativa que busca una educación integral de todo el alumnado (Robinson, 2016).

En esta metodología, el estudio de un determinado tema se aborda de manera interdisciplinar, implicando el conocimiento transversal del mayor número de materias posibles y, además, se busca una alta implicación del alumnado como creador y generador de su propio conocimiento. Para ponerla en práctica nos hemos fundamentado en la tesis doctoral de Basilotta (2018), quien expone la aplicación de un ABP asociado a la tecnología. Basándonos en ella, proponemos una estrategia, creemos que extrapolable a otros lugares y contextos educativos, en la que el estudio de las fuentes musicales de Ledesma no se limite a un conocimiento solamente musical, sino que, partiendo de las

mismas, podamos implicar a otras materias. El trabajo sobre todas las fuentes de la parroquia, convenientemente seleccionadas y adaptadas a la edad de los destinatarios, nos ha permitido mostrar al estudiantado cuáles son los pasos del proceso investigador (encontrar los materiales, descifrarlos y transcribirlos, extraer de ellos la información relevante, etc.), que se han presentado de manera atractiva en combinación con otras metodologías, como la gamificación (Morillas, 2016; Sipone, 2019), el aula invertida (Luelmo, 2017) y el aprendizaje cooperativo (Arias, 2010; Fuentes, 2020), diseñando salas de escape e, incluso, yincanas educativas.

El contenido de estas fuentes, además, ha permitido relacionar este conocimiento con otras materias. Ciencias Sociales ha sido el marco idóneo para explicar el contexto histórico, económico y social en el que se desarrolla una capilla de música; en Plástica se han trabajado elementos de dibujo contenidos en las marcas de agua de las partituras; en Lengua se ha ayudado al alumnado a entender el castellano aún no normalizado contenido en los libros de fábrica y las propias letras de los villancicos; y, por supuesto, en Música hemos presentado las características del lenguaje musical de finales del siglo XVIII (Clasicismo, como este alumnado lo conoce en sus libros de texto) a través de un compositor que los estudiantes han percibido más cercano que los autores contenidos en dichos libros (Haydn, Mozart, etc.), pudiendo, de esta manera, enseñarles los rasgos de esta música, al tiempo que se ha favorecido el conocimiento e interés por el patrimonio musical hispano.

Respecto al proceso investigador, nos hemos basado en la tesis doctoral de Berrón (2016), que nos ha permitido valorar la eficacia de la parte didáctica desde una perspectiva cualitativa-interpretativa, utilizando un método mixto que combina

características del estudio de casos y de la investigación en el aula. Para ello, hemos utilizado técnicas e instrumentos como el diario de la maestra-investigadora, cuestionarios y entrevistas a distintos sectores de la comunidad educativa.

### 1.5.2. Fuentes

#### 1.5.2.1. Fuente musicológicas

Antes de enumerar las fuentes musicológicas esenciales de este estudio realizaremos un breve resumen de su localización y el acceso a las mismas.

En la villa de Ledesma, en la actualidad, todo el material musical está albergado en dos casas parroquiales con una temperatura y humedad constantes. Desconocemos cuánto tiempo llevan allí y las condiciones anteriores por las que han tenido que pasar, pero han corrido mejor suerte que el resto del material desaparecido. Los cantorales y tratados teóricos conservados han logrado escapar a destrucciones, traslados, robos, ventas, etc. Gracias a estos intentos, tal vez involuntarios, por salvaguardar el escaso material existente podemos hoy en día analizarlos e intentar reconstruir su utilización siglos atrás. En muchos casos, estos fondos, completamente olvidados durante años, almacenan partituras en un estado de conservación más que aceptable. Muchas de ellas han estado albergadas en estancias restringidas o en las casas parroquiales con acceso permitido únicamente al maestro de capilla o al párroco del momento. De esa forma, no han sido dañadas por elementos como la humedad, la temperatura o el contacto con micropartículas que pueden acelerar su descomposición.

Tenemos que caminar unos minutos, calle abajo, en dirección contraria a la Iglesia de Santa María La Mayor de Ledesma, para encontrar documentos relacionados con la parroquia. Finalmente, llegamos a la casa del párroco, donde se almacenan diferentes escritos relacionados con todo tipo de cuestiones de la vida parroquial. En la estancia principal de la casa encontramos libros en desiguales estados de conservación: destacan los tratados de teología, libros sobre didáctica y, sobre todo, numerosos cantorales. Tendremos que trasladarnos a otra estancia unas calles más arriba para terminar de ver toda la documentación conservada.



*Ilustración 1. Vivienda del párroco (Fuente: elaboración propia)*

Para la reconstrucción de cualquier capilla musical debemos tener en cuenta todo tipo de documentos y no centrarnos únicamente en las partituras. Los documentos manuscritos e impresos nos aportan detalles sobre el objeto de estudio. También tendremos en cuenta instrumentos originales que se conservan, como el órgano que preside Santa María La Mayor, pudiendo aproximarnos a la sonoridad de la música que estudiamos. Por último, hay que tener presente escritos que no están relacionados directamente pero que también pueden aportarnos mucha información, como es el caso de los inventarios, las dotaciones

económicas o los libros de fábrica. Estos últimos nacen de la necesidad de realizar un registro de documentos ante el creciente volumen de los mismos, así, el maestro de capilla comienza a ordenar todo aquello que pasaba por sus manos (García Martín, 2011). Comienza aquí un interés por preservar toda aquella música que se escuchaba entre los muros parroquiales, bien por iniciativa personal o bien por indicación de investigadores relacionados con el mundo del clero.

Visitando las casas parroquiales, encontramos veinte cantorales de canto llano, dos cantorales de canto de órgano anónimos, dos manuales de canto de órgano de Guerrero, tres pasionarios y un manual de misas a Virgen teniendo, la mayor parte de este material, un grado de conservación satisfactorio<sup>12</sup>.

Como empezamos a sospechar en un principio, los materiales encontrados pertenecen a periodos muy distintos, no teniendo una continuidad a lo largo del tiempo. A pesar del esplendor de la villa en torno al siglo XVIII, el material encontrado de este período es muy escaso. Podemos culpar de este hecho a diferentes situaciones como los traslados, la desaparición de

---

<sup>12</sup> Ha sido de ayuda para el archivo parroquial de Ledesma el trabajo realizado por un alumno del Conservatorio Superior de Castilla y León consistente en la clasificación del material existente en la villa. Debido al volumen de datos contenido en cada uno de ellos, el proceso de recopilación quedó inconcluso, pendiente de una publicación posterior. Las fichas contaban con las siguientes partes; formato, género, tipo, signatura antigua, título, descripción interior y exterior, índices, autor, fecha, estado, notas y contenido. El trabajo de inventariado expone una lista escrita del material existente, y puede consultarse en la Biblioteca del Conservatorio Superior de Castilla y León.

muchas iglesias de la villa, el paso del ejército francés por estas tierras o el éxodo a otras ciudades.

Ante la escasez de material en el archivo parroquial decidimos continuar la investigación en otros archivos. En esta ocasión nos trasladamos a Salamanca y visitamos el Archivo Diocesano y el de la Catedral. En el primero se pueden localizar libros de fábrica, manuscritos, etc. sobre todas las iglesias de la villa y, aunque no encontramos ninguna partitura, sí había referencias a las mismas que justificaban su existencia<sup>13</sup>. Tras revisar minuciosamente esos documentos ampliamos la búsqueda a otros archivos de núcleos urbanos cercanos como Valladolid, Zamora y Ávila, encontrando varias obras de Pablo Santander, maestro de capilla de Santa María La Mayor de Ledesma, en el archivo parroquial de Piedrahita. El fondo de esta parroquia se conserva, en la actualidad, en el Archivo diocesano de Ávila.

Una vez expuesta la localización de las fuentes, debemos establecer una división en fuentes primarias y fuentes secundarias<sup>14</sup>.

Para la realización de esta investigación, las fuentes más utilizadas han sido las primarias. Dentro de estas, las principales han sido los documentos manuscritos ubicados en la casa parroquial de la villa, en el Archivo Diocesano de Ávila y Salamanca.

---

<sup>13</sup> En ADSa, 240, leg. 2, nº 1140, fols. 4v. y 5v. podemos leer la siguiente anotación “mas otra arca grande con su zerradura y llabe donde estan los papeles y libros de música”

<sup>14</sup> Para más información sobre tipos de fuentes musicales en archivos eclesiásticos se puede consultar a Montero García (2008).



Además, los tres inventarios encontrados han completado la información, aunque es destacable que estos datos no tienen una continuidad en el tiempo debido a la pérdida de fuentes. En capítulos posteriores veremos la importancia que le daban a la realización de registros, existiendo hasta tres inventarios donde anotaban, entre otras cosas, las obras musicales disponibles en la parroquia. Gracias a ellos podemos observar la pérdida de estas a lo largo del tiempo.

Por último, los folios sueltos, sin pertenecer a ningún volumen, también nos han aportado información relevante para la reconstrucción de la capilla. En la casa parroquial no hemos encontrado ninguno, pero sí en el Archivo Diocesano de Salamanca, donde existen legajos que tratan sobre cuentas o sueldos. Deberían formar parte de los originales, es decir, libros de acuerdos, libros de cuentas o libros de cofradía, pero, por alguna razón que desconocemos, quedaron de forma independiente.

A continuación, enumeramos las fuentes principales para el desarrollo de esta investigación.

### **1.5.2.1.1. Archivo Diocesano de Salamanca**

Los documentos que más información nos han aportado, ayudándonos así a la reconstrucción de la historia de la capilla han sido los libros de fábrica, que actualmente se custodian en el Archivo Diocesano y Parroquial de Salamanca y Ledesma.

Estos libros de fábrica, o libros de cuentas nos han arrojado información relevante sobre los movimientos económicos que se producían en la institución. Gracias a ellos hemos podido tener constancia de todos los ingresos y pagos de la Iglesia durante todos los años en que la capilla de música estuvo activa. Solían anotar los

nombres de las personas que habían trabajado para la clerecía a lo largo de los años, así como la compra de instrumentos, partituras o libros de canto, algo que para nuestra investigación ha sido de gran ayuda. Debido a los apuntes de los pagos anuales hemos puesto nombre a los protagonistas de la capilla musical a lo largo de varios siglos.

Entenderlos tiene cierta dificultad debido a la caligrafía y a los términos que aparecen en ellos. También encontramos muchas abreviaturas que desconocemos a lo que añadimos un estado de conservación que en muchas ocasiones no ayuda a la comprensión del texto: hojas perdidas, rotas, con manchas que tapan total o parcialmente la escritura. La humedad es otro elemento que ha dificultado nuestra tarea puesto que algunas letras están borrosas. A pesar de todas estas dificultades hemos podido extraer datos que nos han permitido la reconstrucción de la capilla que explicaremos en capítulos posteriores.

En el Archivo Diocesano de Salamanca, hemos encontrado seis, que nos han proporcionado la mayor parte de la información que se recoge en apartados posteriores, siendo los siguientes:

Bajo la signatura 240:



Ilustración 2. Libro de fábrica N°26 (1605 – 1695) (Fuente: elaboración propia)



Ilustración 3. Libro de fábrica N°27 (1695 – 1740) (Fuente: elaboración propia)

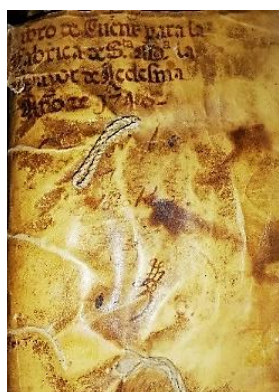


Ilustración 4. Libro de fábrica N°28 (1740 – 1771) (Fuente: elaboración propia)

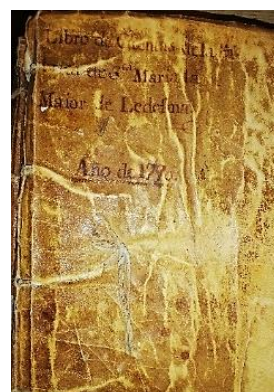


Ilustración 5. Libro de fábrica N°29 (1771 – 1801) (Fuente: elaboración propia)



Ilustración 6. Libro de fábrica N°30 (1808 – 1851) (Fuente: elaboración propia)



Ilustración 7. Libro de fábrica N° 31 (1904 – 1946) (Fuente: elaboración propia)

En el Archivo Diocesano de Salamanca, también hemos encontrado dos libros de acuerdos en los que no hemos localizado información relevante sobre la capilla de música: n° 32 libro de acuerdos (1799 – 1841) y n° 62 libro de acuerdos (1790).

Junto a los libros de fábrica y de actas, existen documentos sueltos. En la actualidad están prácticamente todos catalogados, ordenados en tres volúmenes bajo la signatura 240/legajo 2. En estos documentos están recogidas informaciones referentes a la clerecía que nos han servido para contextualizar diferentes acontecimientos.

A parte de los libros existen varios inventarios de bienes realizados en 1718, 1780 y 1828 y dos inventarios de papeles realizados en 1830 y 1916. En 1718 el párroco de Santa María La Mayor solicita realizar un inventario de bienes porque su tesorero había fallecido, por ello, se inventarían todos los materiales de la Iglesia<sup>15</sup>. Gracias a él podemos conocer qué tipo de libros de música existían en aquel momento en la parroquia, instrumentos, recursos materiales destinados a la capilla de música, etc. Como expusimos anteriormente comprobamos la existencia de música en la clerecía<sup>16</sup>. De ahí extraemos la conclusión de que en esa arca a la que se refieren, guardarían todas aquellas obras compuestas anteriormente. Creemos por tanto que no se inventariaron todos los materiales existentes, sino solamente aquellos que se solían utilizar asiduamente.

---

<sup>15</sup> ADSa, sig. 240, leg. 2, n° 1140, fol. 11v.

<sup>16</sup> Ver pie de página n° 13.

Otro fragmento del inventariado nos aporta la información sobre los libros musicales que se utilizaban en ese momento. Se titula “libros de canto llano” y cuenta lo siguiente:

Dos misales nuevos y siete usados, un manual de los nuevos y otro viejo, otro enpergaminado, mas dos libros thenebrarios de marquilla en punto de solfa, mas dos breviarios grandes viejos de cuerpo entero y otro un poco mas pequeño nuevo<sup>17</sup>.

Unos siete libros grandes de canto llano en que se cantan las misas de Santos y Dominicos de por año a los cuales faltan, unos onze libros mas pequeños de otro canto, dos que contienen el salterio. Estan desquadrados los pergaminos y las tapas y los nueve en que se cantan antífonas de Dominicas y santos de los cuales están desquadrados de tapas y le faltan algunas ojas<sup>18</sup>. Unos cinco facistoles de madera de pino, tres viejos y dos nuevos<sup>19</sup>.

Por tanto, este es el resumen del inventariado de 1718<sup>20</sup>:

- Dos misales nuevos y siete utilizados.
- Tres manuales.
- Dos tenebrarios.
- Dos breviarios grandes viejos y uno más pequeño y nuevo.
- Un arca grande con cerradura y llave donde están los papeles y los libros de música (la llave la tienen los músicos y han de dar cuenta)

---

<sup>17</sup> ADSa, 240, leg. n° 2, n° 1140, fols. 4v. y 5r.

<sup>18</sup> ADSa, 240, leg. n° 2, n° 1140, fols. 14r. y 14v.

<sup>19</sup> ADSa, 240, leg. n° 2, n° 1140, fols. 12r.

<sup>20</sup> ADSa, 240, leg. n° 2, n° 1140, fols. 4v, 5r, 12r, 14r, 14v.

- Siete libros grandes de canto llano que se cantaban en la Misas de Santos y del domingo a los cuales les faltan hojas.
- Once libros más pequeños de dicho canto. Dos que contienen el salterio están casi sin tapas.
- Nueve libros en que se cantan antífonas de los domingos y santos. También están casi sin tapas y la faltan hojas.
- Cinco facistoles de madera de pino (tres antiguos y dos nuevos).

Anterior a este inventariado solamente tenemos noticia del pago de un libro “para cantar las pasiones a canto de órgano”<sup>21</sup>. Desconocemos si se trata de alguno de los dos que cita en este texto.

Sobre la fecha de adquisición de estos encontramos noticias sueltas, que no nos permiten realizar una cronología. En 1607 se adquieren algunos libros de canto llano con Juan Criado. En 1617 se pagan 14 reales “por aderezar un libro de canto y 3000 por aderezar otros más y encuadernarlos”<sup>22</sup>.

En el libro de actas, con la signatura 240, n° 32 (1780 – 1841), encontramos el segundo inventario de libros realizado en 1780. Con respecto al anterior, hay libros que no se mencionan y otros que se añaden. Aumenta el número de cantorales y disminuyen los denominados “libros grandes”.

Se especifica que existen cuatro pasionarios “uno forrado de negro que no sirve” y tres más “el uno para el Cristo, el otro para el testo y el otro para la ancila”<sup>23</sup>. Cada uno se utiliza para uno de los

---

<sup>21</sup> Libro de acuerdos 1710. ADSa.

<sup>22</sup> Libro de fábrica 1605-1695. ADSa.

<sup>23</sup> Libro de actas n°32 (1780 – 1841) ADSa.

actores que proclaman la Pasión en los Oficios de Semana Santa: el Cristo, que canta las palabras de Jesús; el cronista que cantaba el desarrollo de la historia y la criada que cantaba la parte de los demás personajes. Así, creemos que estos tres libros eran de canto llano, uno más que en el inventario anterior. Del otro pasionario de color negro no tenemos noticias.

Reproducimos, a continuación, el párrafo que más información aporta de todo el inventario:

Seis libros grandes que están en un cajón del quinto de los fuelles mas diez y seis libros para las vísperas que están en los cajones del coro mas seis yerros grandes para tener las ojas mas otros cuatro mas pequeños para los libros que ponen en los facistoles de los lados<sup>24</sup>.

Suponemos que por “libros grandes” se refrieren a los cantorales. Podrían ser los que en el anterior inventario “contenían misas de Santos y Dominicas”. En el anterior inventario nombraban uno más, siete. Los libros de vísperas pasaron de ser once, en el inventario anterior, a dieciséis. Del resto de libros no tenemos más noticias.

Realizamos a continuación un resumen del inventariado realizado en 1780<sup>25</sup>:

- 6 libros grandes que están el cajón del cuarto de los fuelles.
- 16 libros para vísperas que están en los cajones del coro.
- 3 pasionarios, el uno para el Cristo, el otro para el testo y el otro para la ancila.

---

<sup>24</sup> Libro de actas nº32 (1780 – 1841) ADSa.

<sup>25</sup> Libro de actas nº32 (1780 – 1841). ADSa.

- Otro pasionario forrado de negro y que no sirve.

El tercer inventario está datado en 1828. A diferencia de los anteriores, introduce por primera vez el nombre de algunos instrumentos que poseía la parroquia. Enumera cinco instrumentos: un violón, dos trompas, un contrabajo y un órgano<sup>26</sup>. Las trompas se adquirieron en 1777 por 330 reales y el violón en 1800 por 500 reales<sup>27</sup>. Del contrabajo no teníamos ninguna noticia de su existencia y en el caso del órgano, sabemos que se mandó construir en 1532. Además de los instrumentos, menciona nueve facistoles, tres grandes de coro y seis medianos; y diez atriles.

El párrafo en el que se mencionan los libros de música existentes dice lo siguiente:

Dos libretos de música para las procesiones, tres misales de música para cantar las pasiones y demás oficios de Semana Santa. Quatro manuales dos nuevos y los otros dos mas usados. Dos quadernos en pergamino de Santos nuevos. Dos brevarios grandes de facistol. Otro brevario en quatro cuerpos. Seis libros grandes de coro que están en el quarto de los fuelles. Quince mas medianos que están en los cajones del coro<sup>28</sup>.

Los dos procesionarios no aparecen en el inventario anterior. En la actualidad se conservan ambos en el Archivo Parroquial de Ledesma. Con respecto al resto de los códices, menciona quince. Recordemos que en el inventario anterior se habla de dieciséis.

---

<sup>26</sup> ADSa, 240, n° 30, fols. 101v. y 103v.

<sup>27</sup> ADSa, 240, n°30, fol. 14r.

<sup>28</sup> ADSa, 240, n° 30, fol. 101v.



El resumen del inventariado realizado en 1828 es el siguiente<sup>29</sup>:

- Dos libros de música para las procesiones.
- Tres misales de música para cantar las pasiones y demás oficios de Semana Santa.
- Un violón, dos trompas, un contrabajo y un órgano.
- Cuatro manuales, dos nuevos y dos más usados.  
Dos cuadernos de santos en pergamino.
- Dos brevarios grandes de facistol nuevos.  
Un brevario en cuatro cuerpos.
- Seis libros grandes de coro que están en el cuarto de los fuelles.
- Quince libros más, medianos, que están en los cajones del coro.

El organista de Santa María La Mayor de Ledesma redactó un manuscrito, el 8 de enero de 1830, que nos ha sido de gran ayuda en nuestra investigación. Esto es así porque en este documento se describen todas las partituras que están bajo su custodia. Es, prácticamente, la única fuente que tenemos en la actualidad que deja constancia de la música a papeles que se interpretó entre los muros de la parroquia en diferentes momentos del año litúrgico. Aunque nos ha sido de mucha utilidad, echamos en falta el nombre de los compositores de tales piezas puesto que solo aparece el título de las mismas.

El inventariado íntegro es el siguiente<sup>30</sup>:

---

<sup>29</sup> ADSa, 240, n° 30, fols. 14r, 101v. y 103v.

<sup>30</sup> ADSa, 240, n° 30, fol. 101v.

Tabla 1

*Contenido del inventario de papeles (1830)*

---

<b>Villancicos</b>
27 de Navidad
24 al Santísimo
18 antífonas al Santísimo
4 a Nuestra Señora de la Asunción
3 de Reyes
<b>Misas</b>
5 libretos para las Misas de Semana Santa
1 libro de Misas a canto de órgano
1 Requiem a 4 voces
Varias de órgano obligado
<b>Vísperas</b>
1 juego de los salmos comunes
1 juego de Nuestra Señora con violines
1 juego para el día de Corpus
1 juego de salmos comunes
1 libro de vísperas a canto de órgano
<b>Motetes</b>
2 para el Jueves Santo
2 de Espíritu Santo
2 de difuntos a cuatro voces
2 de Pascua de Resurrección
1 de Pasión
1 para la procesión del Viernes Santo
1 para el Domingo de Ramos
<b>Misereres</b>
2 con acompañamiento
1 con órgano obligado para Cuaresma

---

---

**Lamentaciones**

10 antiguas  
6 para el miércoles y jueves Santo

---

**Secuencias**

1 de Pascua de Resurrección  
1 del Espíritu Santo

---

**Novenas**

4 a Nuestra Señora de los Dolores

---

**Genitori**

4 con órgano solo  
1 con fagotes y trompas  
1 con trompas, bajón y violines

---

**Himnos**

1 Pange Lingua para el Jueves Santo

---

**Arias**

2 al Nacimiento  
2 al Santísimo  
1 a los Santos Reyes

---

**Pasionarios**

1 libro de pasiones para coro

---

**Gozos**

1 a Nuestra Señora del Carmen

---

**Invitorios**

1 de Navidad

---

**Salves**

3 Salves

---

**Magnificat**

1 Magnificat para el Domingo de Ramos

---

**Antífonas**

---

---

1 Pueri hebreorum para la procesión del  
Domingo de Ramos

---

### **Te Deum**

---

1 Te Deum

---

### **Duos**

---

1 libro de difuntos a canto de órgano

1 Parce Deus de Difuntos a 4 voces

---

### **Salmos**

---

1 Laudate Dominum con órgano obligado

---

Nota. Fuente: elaboración propia

Como observamos, es un repertorio religioso en el que encontramos alguna alusión a la Virgen del Carmen, patrona de la villa y destacamos la existencia de bastantes villancicos y piezas para los momentos más relevantes del año litúrgico como los Corpus, la Semana Santa o la Navidad. El instrumento que coincide en varias composiciones es el órgano. Este inventario completa a los tres mencionados. Suponemos que los anteriores nombraban solamente aquellos libros que se utilizaban comúnmente mientras que aquí se enumeran todos los existentes en la parroquia.

### **1.5.2.1.2. Archivo Parroquial de Ledesma**

En la parroquia de Ledesma encontramos varios libros de acuerdos. En uno de ellos (1970) podemos leer: “Todos los documentos se guardaban celosamente en un archivo con varias

llaves”<sup>31</sup>. A pesar del celo con que la Iglesia guardó estos documentos, sorprende que se han perdido muchos de ellos, no pudiendo acceder a las noticias de los años a los que corresponden los libros perdidos.

En la primera mitad del siglo XX, concretamente en 1916, se realiza un inventario donde se detallan los documentos que existen en la parroquia. Bajo el título de “Libros litúrgicos” encontramos una descripción detallada de todos los libros relacionados con la capilla de música que existían en aquel momento.

El inventariado íntegro es el siguiente<sup>32</sup>:

- Cinco cantorales pequeños en la sacristía, dos un poco más grandes y tres más pequeños con hojas en pergamino.
- Tres manuales viejos de antífonas de la Resurrección con cubierta y hojas de pergamino.
- Dos antifonarios con hojas de pergamino y pasta de cuero.
- Veintidos cantorales de cuero grandes, con hojas fuertes de pergamino muy antiguos y con pastas muy fuertes de madera forrada de cuero y gruesos clavos distribuidos de la siguiente forma: doce en las alacenas de la subida del coro, tres en el facistol mayor del coro, seis en el cuarto de los fuelles.
- Cinco libros de música antigua de distintas voces.

---

<sup>31</sup> Según Nieto (1997): “en el primer cuerpo de la nave a cierta altura, se encuentra el hueco practicado en el muro que servía para guardar el archivo, cerrado por una bella verja gótica” (pp.33-34).

<sup>32</sup> APLe, sin inventariar.

- Dos ejemplares del oficio de Semana Santa en folio, encuadernados en pasta fuerte.

### **1.5.2.1.3. Archivo Diocesano Ávila**

Dedicaremos un capítulo completo a tratar el tema del análisis de los villancicos encontrados en el Archivo de la parroquia de Piedrahita pertenecientes a Pablo Santander. Cinco de ellos están fechados en los mismos años en los que el maestro de capilla servía a la villa ledesmina. Desconocemos el motivo exacto del porqué de su ubicación actual, ni cuándo se trasladaron, pero puede observarse que ya no aparecen villancicos registrados en el inventario de 1916.

### **1.5.2.2. Fuentes didácticas**

En lo que respecta a la investigación realizada sobre la propuesta didáctica, los datos necesarios para el análisis han sido extraídos a partir de distintas técnicas e instrumentos. En el capítulo sexto profundizaremos en ellas.

Al principio del estudio se realizaron entrevistas a dos expertos en didáctica musical, que habían trabajado previamente con metodologías activas. A lo largo de la intervención educativa, para comprobar cómo se estaba desarrollando el proceso y realizar los ajustes que se estimaran oportunos, se realizaron entrevistas individuales a familiares y a otros maestros del alumnado, que aportaron datos relevantes de su percepción sobre los cambios metodológicos que estábamos implementado. Posteriormente, solicitamos a nuestros alumnos que cumplimentaran un cuestionario de preguntas abiertas para que pudieran manifestar su opinión. Todos los datos aportados, junto con los obtenidos en

pruebas de autoevaluación de los discentes, indicaban que el camino iniciado era adecuado.

También quisimos saber si las dificultades que encontrábamos en nuestro alumnado coincidían con las presentadas en otros centros de características similares, es decir, si partíamos de una realidad colectiva o de un suceso puntual. Para ello, diseñamos un cuestionario inicial de preguntas cerradas que facilitamos a varios maestros de Música con el propósito de que lo cumplimentaran sus alumnos. Los resultados del mismo arrojaron datos interesantes referidos a la motivación mostrada hacia la asignatura de Música, en general, y la dificultad manifestada por los estudiantes hacia los contenidos sobre la Historia de la Música, en particular, a partir de los cuales elaboramos nuestra propuesta didáctica.

En la configuración de nuestro plan de acción resultaron igualmente relevantes las disposiciones normativas que regulan la asignatura de Música dentro de la etapa de Educación Primaria.

Al terminar la puesta en práctica en el aula, continuamos el proceso investigador recogiendo datos en entrevistas grupales realizadas al alumnado y a sus familiares. Los datos obtenidos en las diferentes entrevistas fueron contrastados con los trabajos del alumnado, así como con los recogidos en un examen escrito sobre todos los contenidos trabajados.

Igualmente, el diario de la maestra-investigadora ha aportado un gran volumen de datos durante todo el proceso investigador, desde su inicio hasta el final, puesto que reflejaba los logros, las dificultades, ideas que iban surgiendo, reflexiones, etc., convirtiéndose en una fuente de información fundamental para este estudio.





PARTE  
SEGUNDA

*El contexto cultural e histórico de la villa,  
los músicos y el corpus musical de Pablo  
Santander: los manuscritos, la edición y el  
análisis de las composiciones*

## CAPÍTULO II. CONTEXTUALIZACIÓN

### 2.1. Contexto histórico y cultural del siglo XVIII en España

En el siglo XVIII, comienzan a desarrollarse una serie de corrientes que cuestionarían elementos como la superstición, la fe o la tradición (Escuer, 2018). Este movimiento denominado Ilustración, se concibió como una pugna entre “la razón de las novedades que defendía frente a una tradición de la que pretendía distanciarse” (Leza, 2014, p.29). Goldmann (1966) la definiría como una etapa histórica de la evolución global del pensamiento burgués, en el que la autoridad da paso a una opinión individual cuyo resultado final fuera el acuerdo colectivo. En definitiva, la Ilustración inspiró profundos cambios tanto a nivel social como cultural dando lugar a revueltas, siendo una de las más famosas la Revolución Francesa, que terminarían dinamitando los cimientos del Antiguo Régimen dando paso a una nueva era contemporánea (Mestre, 2006).

Por otro lado, afectó de forma diferente a los países europeos. En Francia provocó numerosas revueltas iniciadas

por la oposición de la monarquía frente a una burguesía consolidada que abogaba por los pensamientos ilustrados. En el lado contrario, estas ideas tuvieron una gran aceptación en Holanda e Inglaterra, provocando de forma rápida su implantación. En países como Italia, Portugal o España, los partidarios ilustrados buscaron aliados en la monarquía para hacer frente a las fuerzas más tradicionales de la sociedad, quienes mostraban una fuerte oposición (Mestre, 2006). Por tanto, en función del país, la monarquía presentó diferentes enfoques ante un mismo hecho: desde la defensa de la tradición hasta la complicidad con las nuevas propuestas ilustradas (Leza, 2014).

En España, desde la perspectiva política y social, marcamos el límite cronológico en un acontecimiento de gran trascendencia, como es el fallecimiento, sin descendientes, del rey Carlos II de Habsburgo el 1 de noviembre de 1700, permitiendo asociar todo el siglo a la dinastía borbónica, que acabaría asentándose en el trono, tras la Guerra de Sucesión<sup>33</sup>. Este hecho introdujo en la Europa de principios del XVIII una gran incertidumbre, por lo que empezaron a establecerse alianzas para garantizar la sucesión a la corona española. Países como Austria, Holanda o Inglaterra, partidarios de nuevas ideas, tenían a su propio sucesor, sin embargo, Francia aspiraba a la instauración de la monarquía borbónica con otra alternativa. En la corte española también había partidarios de ambas tendencias, triunfando el convencimiento de que el candidato francés, Felipe de Anjou era el más adecuado<sup>34</sup>. Así,

---

<sup>33</sup> Para esta división nos hemos basado en la expuesta por Leza (2014, p. 34).

<sup>34</sup> Maestre (2006) cuenta cómo ante el temor de la nobleza española de una desunión territorial con Francia y la inquietud de la Iglesia ante una invasión francesa con

Felipe V sería coronado a finales de 1700 prolongándose su reinado, no exento de polémica, hasta 1746, convirtiéndose en el más extenso de la dinastía de los borbones en España. Sería sucedido por su hijo, Fernando VI quien, durante su breve reinado, continuaría en la misma línea política de su padre (Sánchez Blanco, 1991).

En la segunda mitad del siglo XVIII, el absolutismo monárquico alcanza su esplendor propiciado por el ascenso al trono del rey Carlos III en 1759, cuyo lema de gobierno se fundamentaba en el despotismo ilustrado “todo para el pueblo, pero sin el pueblo”<sup>35</sup>. De este reinado destacamos la autoridad de la Corte y las medidas ilustradas como el acercamiento de la cultura a un pueblo con un gran porcentaje de analfabetismo (Alén, 1993). Así se crean las Reales Academias de la Lengua, de la Historia o de la Medicina. Otras transformaciones<sup>36</sup>, encaminadas a la modernización del país, las llevaron a cabo sus ministros italianos entre los que destacaba Leopoldo di Grigorio (el marqués de Esquilache). Estas reformas molestaron especialmente al clero y la aristocracia provocando el Motín de Esquilache que tuvo varias consecuencias: el

---

ideales ilustrados, Carlos II redactó un testamento, un mes antes de su muerte, en el que nombraba sucesor a Felipe de Anjou.

<sup>35</sup> El Despotismo Ilustrado se sitúa dentro del absolutismo, pero utilizando las ideas de la Ilustración con la intención de mantener la monarquía absoluta que imperaba desde el siglo XVI (Sánchez Blanco, 1991).

<sup>36</sup> Medidas que iban desde el control de la vestimenta para evitar la ocultación de armas de fuego, encarecimiento de productos alimentarios de primera necesidad, impuestos para paliar el fracaso de España en la Guerra de los siete años, política anticlerical fundamentada en la no confiscación libre de bienes sin recurrir al Estado o la obligación de pagar tributo por los bienes en desuso, mejoras en el trazado urbano, alumbrado público nocturno, saneamiento de calles, etc. (Maestre, 2006)

destierro del ministro y la atribución del inicio de la revuelta a los jesuitas, por lo que también fueron expulsados, junto con su correspondiente desamortización de bienes (Gallego, 1978).

En España la crisis del Antiguo Régimen se iniciará con el reinado de Carlos IV (1788-1808). Tras la ejecución de Luis XVI, España, junto con otras potencias absolutistas se declara en contra de la Francia revolucionaria, aunque en su política exterior, tuvieran intereses comunes<sup>37</sup>. Esto hizo que Godoy, ministro de Carlos IV, firmara algunos acuerdos como el Tratado de Fontainebleau en 1807, el cual permitía a las tropas napoleónicas su paso por España para invadir Portugal<sup>38</sup>.

Todos estos acontecimientos acaecidos en el siglo XVIII tendrán influencia en menor o mayor medida en la música dieciochesca española, y solamente entendiendo el contexto explicado en este apartado podemos entender, a nivel musical, cuestiones como la transición, en pocos años, de elementos propios del Antiguo Régimen a otro tipo de prácticas.

## 2.2. Panorama musical español del siglo XVIII

Para abordar la música del siglo XVIII es necesario reflexionar sobre las divisiones del siglo y el concepto de periodización. Establecer los límites de un siglo es un proceso interpretativo, depende de la perspectiva con la que se narra. Así,

---

<sup>37</sup> Ambos preparaban un proyecto de invasión a Inglaterra que no puso ser consumado debido a la derrota hispanofrancesa en la batalla de Trafalgar en 1805.

<sup>38</sup> Portugal comerciaba con Inglaterra y negaba su unión al bloqueo continental propuesto por Napoleón. Pronto se descubrió que la intención francesa era invadir España.

encontramos autores que se basan en diferentes criterios para la acotación de centurias (estilos musicales, rasgos estructurales, autores destacados, etc). Sin profundizar en tales cuestiones, nos unimos a las palabras de Leza (2014) “el siglo XVIII acumula etiquetas que incluyen desde el Barroco tardío hasta el Clasicismo, pasando por el estilo galante, el estilo sentimental o la plasmación en música del movimiento *Sturm und Drang*” (p.30).

Podríamos resumir el panorama musical español del siglo XVIII en tres ámbitos: la música de cámara, la música teatral y la música eclesiástica (Boyd y Carreras, 1998). Nos centraremos en este último por su relación con nuestro objeto de estudio. La Ilustración ha marcado el devenir del contexto histórico, pero ha entorpecido las explicaciones del marco de la historiografía de la música española del siglo XVIII. La aplicación de sus ideales culturales no era tan evidente en el terreno musical porque no hacía referencia a la realidad musical hispana de ese momento (Sánchez Blanco, 1991). El movimiento ilustrado empieza a alejarse de conceptos como la fe, mientras que la historiografía musical española estaba protagonizada por el repertorio religioso (Boyd y Carreras, 1998). Así, el repertorio sacro es el gran protagonista de la historiografía musical española, y los estudios sobre el siglo XVIII siguen esta tendencia (Mestre, 2006)<sup>39</sup>.

Para analizar la vida musical en el ámbito religioso del siglo XVIII situamos como punto de partida el reinado de Carlos II. Tras la Guerra de Sucesión se produce un choque político que

---

<sup>39</sup> Autores como Soriano Fuertes, Barbieri o Pedrell sentarían las bases de la música española del siglo XVIII que, como apuntábamos anteriormente, considerará al repertorio sacro “la espina dorsal de las narrativas tradicionales de la historiografía musical española del siglo XVIII” (Leza, 2014, p. 30).

desencadenaría cambios en las estructuras políticas de la Corte. Las reformas de Carlos III y sus ministros italianos, a mediados de siglo, desembocarían en distintas desamortizaciones acrecentando la decadencia de las capillas musicales (Boyd y Carreras, 1998). A pesar de ello, se observa un proceso de modernización en el repertorio religioso que comenzó en la Corte y se extendió a los centros catedralicios.

Pocos son los autores de la música dieciochesca española que han trascendido al repertorio canónico europeo, por ejemplo, maestros como el Padre Antonio Soler, García Fajer o Antonio Guerrero tuvieron un reconocimiento, ya sea por la valoración de sus composiciones o por la imitación y su influencia en distintos contextos.

En la corte de Fernando VII, su matrimonio con Isabel de Braganza o la presencia de personajes como Nebra o Corselli en la capilla musical originan la entrada de novedades italianas en la música litúrgica. Quedarnos únicamente en la apertura a Italia sería incompleto ya que además de nombres como Pergolesi, Scarlatti, Boccherini<sup>40</sup> o Corelli (Martín Moreno, 1985), son rastreables en el repertorio musical hispano religioso decimonónico otros como Haydn<sup>41</sup> o Beethoven<sup>42</sup>. En contraposición, en muchas capillas catedralicias se cultiva el villancico polifónico hasta el final de la centuria. Este género tradicional se convertiría en la seña de

---

<sup>40</sup> Para mayor información consultar la investigación liderada por Marín (2007) sobre la recepción del Clasicismo Musical y su configuración en España a través de la obra de Luigi Boccherini.

<sup>41</sup> Aparisi (2008), muestra un interesante estudio sobre recepción histórica de la música eclesíastica de Joseph Haydn en los archivos musicales catedralicios de la comunidad valenciana.

<sup>42</sup> Cascudo (2021) analiza la figura y música de Beethoven en la Península Ibérica.

identidad de la música española en el siglo ilustrado. Alguna excepción la encontramos en catedrales como la de Jaca, Málaga o Salamanca donde se han encontrado arias operísticas italianas que nos indican complejas relaciones en la circulación de repertorios (Escuer, 2018).

En definitiva, la presencia de los músicos anteriormente citados en la nueva dinastía borbónica del siglo XVIII empieza a introducir en la música española una visión europeísta ilustrada. Este hecho provocó una serie de movimientos que en la historia tradicional han sido vistos como una oposición<sup>43</sup>, sin embargo, puntos de vista más modernos le han dado otro enfoque<sup>44</sup>.

### 2.2.1. De las catedrales a las parroquias

La Iglesia alcanza una gran fuerza institucional que se refleja en edificios como las catedrales, donde la capilla de música participaba solemnizando el culto, situándose en el coro para celebrar el oficio divino (Martín Moreno 1985). La organización partía de una jerarquización situando al cabildo como máximo responsable de la misma, incluyendo cuestiones musicales como la contratación de músicos o la compra de instrumentos, recogiendo toda la información al respecto en los libros de fábrica.

---

<sup>43</sup> Generó la defensa de la identidad de la música nacional justificando la aportación de esta a la historia universal y a la historiografía europea (Martín Moreno, 1985).

<sup>44</sup> De la misma forma que en otras corrientes, en la música española del siglo XVIII se puede apreciar una intensa pugna entre visiones tradicionalistas y reformistas, defendiendo en cada lado la práctica antigua frente a la moderna. Un interesante estudio sobre este tema puede encontrarse en Capdepón (2011).



Las actividades litúrgicas de las catedrales demandaban un acompañamiento musical que incluía música para órgano, canto llano o música polifónica (Carreras y Boyd, 2000). Ante esta necesidad, contaban con un coro y una capilla de música cuya colaboración era esencial para un resultado satisfactorio. El coro estaba dirigido por el sochantre y la capilla por el maestro de la misma, que tenía entre sus funciones la composición del repertorio o una labor docente con los mozos del coro entre otras. Además, las catedrales contaban con un grupo de niños cantores o seises que solían proceder de familias humildes, encontrando una formación en estos centros.

A lo largo del siglo XVIII, las plantillas fueron renovándose y el repertorio religioso comienza a introducir cambios. A principios de siglo encontramos instrumentos de viento como bajones o chirimías, que fueron dejando paso progresivamente a oboes, flautas y trompas (Bordas, 2000). En las primeras décadas del siglo XVIII, el violín empieza a incorporarse al repertorio religioso, mientras que la viola, a excepción de la capilla real, fue más tardía<sup>45</sup>. El continuo podía estar formado por instrumentos como el órgano, el arpa, el violón o el bajón, siendo este último el más utilizado en toda la centuria, probablemente por su utilidad para duplicar o suplir la voz del bajo. De vez en cuando, se incorporaban otros instrumentos, de timbres menos frecuentes, como el fagot, contratando músicos expertos que realizaban colaboraciones esporádicas (Gallego, 1978).

---

<sup>45</sup> Garbayo Montabes (2013), en su estudio sobre el estilo galante y sinfonías de Haydn en la capilla de música de la Catedral de Santiago nos indica que la viola se introdujo en este centro en 1778.

En la música vocal predominaban estilos que provenían del teatro musical italiano provocando la oposición de cabildos y compositores más apegados a los recursos compositivos tradicionales. Encontramos además obras escritas en latín y en castellano, utilizando recursos muy dispares en ambas: las composiciones latinas recogen procedimientos de composiciones más tradicionales<sup>46</sup> consiguiendo un estilo solemne que conduzca al oyente a la meditación y al recogimiento. Para ello, el compositor debe priorizar el procedimiento contrapuntístico sobre el entendimiento del texto, dando prioridad a lo solemne y grandioso. Con respecto a las obras en castellano, se les suele aplicar un estilo moderno o *seconda prattica*, también utilizado en la música profana buscando una mayor adaptación de la música al texto (Carreras, 2000).

En definitiva, las catedrales contaban con un coro y una capilla de música para solemnizar el culto litúrgico. Dicha estructura fue copiada, en función de las posibilidades, por colegiatas y parroquias rurales. En estas últimas observamos una asimilación de estructuras, instrumentos y estilos a lo largo de la centuria. Con ello queda demostrado que las catedrales no fueron el único centro de producción musical, sino que lo que ocurría en ellas se filtraba a centros parroquiales. Así, incluso las más modestas, integraron en sus celebraciones litúrgicas elementos

---

<sup>46</sup> Se puede comprobar en los procedimientos para componer un motete en el artículo de Artero (1947), sobre las oposiciones a la Catedral de Salamanca. Por otro lado, hay composiciones latinas a las que se le aplica la *prima prattica*, por ejemplo, en algunas misas, tanto de Gloria como de difuntos del Padre Soler. En estas composiciones pueden apreciarse los dos estilos (estilo polifónico o *prima prattica*: y el estilo moderno o *seconda prattica*), no obstante, en referencia a este ejemplo, es necesario matizar que la gran parte de su obra vocal religiosa en latín se adscribe al segundo estilo.

musicales para potenciar la solemnidad de las mismas (Pérez Mancilla, 2013). Tenido esto en cuenta, algunos autores reclamaron el estudio de estos centros rurales, Así, exponían que con el fin de “completar nuestra visión de la música religiosa española de aquella época, sería necesario tener en cuenta no sólo la actividad de las capillas musicales catedralicias sino también la de las capillas pertenecientes a colegiatas o parroquias” (Capdepón, 2011, p. 182).

### 2.2.2. El villancico religioso

Esta investigación se centra en el estudio de los villancicos compuestos por Pablo Santander, siendo maestro de capilla en la parroquia Santa María La Mayor de Ledesma, por tanto, nos parece conveniente detenernos en este apartado para contextualizar dicho género puesto que será la forma que analizaremos en la presente tesis doctoral.

La forma villancico es una forma musical sencilla en sus orígenes (estribillo y coplas) que tuvo una evolución a lo largo de las centurias siguientes, añadiendo partes como la respuesta a las coplas. Empieza a formar parte de la liturgia en el lugar que ocupaban los responsorios de maitines (Torrente, 2002). González Valle (1998) añadía: “estas composiciones, llamadas villancicos, usadas durante largo tiempo en los oficios litúrgicos, no deben ser consideradas propiamente litúrgicas, sino una auténtica intromisión” (p. 26), por lo que, en este sentido, se consideraban composiciones con un componente lúdico y de entretenimiento, que embellecía la celebración, a la par que constituía un elemento evangelizador porque empleaban la lengua vernácula.

La época en la que se realizaba una mayor producción de estos coincidía con fiestas como la Navidad o el Corpus, aunque

también solían dedicarse a la Virgen y a los santos, en especial a los patronos locales. Constituía un elemento tan importante que era ejercicio obligado en las oposiciones al magisterio de cualquier capilla<sup>47</sup> (García, 2011).

En pleno siglo XVIII las lenguas vernáculas obtuvieron su sitio dentro de la música religiosa por lo que los compositores tenían cierta flexibilidad para adaptar los textos en castellano, respetando las normas de la doctrina católica, algo indispensable para superar la censura antes de la impresión (Torrente, 2000).

El hecho de utilizar una lengua “más comprensible que el latín eclesiástico” hacía que los fieles se implicasen más en las celebraciones puesto que podían entender los textos con más facilidad. A lo largo del siglo XVIII empiezan a introducirse en este género más instrumentos doblando a las voces, formando secciones instrumentales que ganan su independencia dentro de un género vocal. Esto provoca un cambio en la estructura; originariamente los villancicos estaban formados por dos secciones básicas, el estribillo y las coplas, a las que fueron añadiéndose progresivamente discretas introducciones instrumentales que fueron ampliándose hasta formar movimientos independientes similares a las oberturas de la ópera italiana, que en España se denominarían “Introducción”. Otras secciones que empezarían a incluirse serían las operísticas como los recitados, que podían ser interpretadas a una o varias voces y las arias, cuyo objetivo musical

---

<sup>47</sup> De entre los múltiples estilos compositivos que un maestro de capilla debía dominar (eclesiástico, melismático, fantástico, dramático, etc.) el madrigalesco era el que se reflejaba en la composición de villancicos, que consistía en vestir la poesía con música según los afectos que la acompañan (Martín Moreno, 1985).

era que el solista vocal se luciera. Estas secciones importadas de Italia acaban por asentarse en la segunda mitad del siglo XVIII fusionándose durante décadas con las partes originarias: estribillos y coplas (Torrente, 2000). A medida que avanza el siglo XVIII se introdujeron danzas como el minué enriqueciendo y ampliado las posibilidades expresivas del género del villancico, partiendo de modelos formales preestablecidos (introducción-estribillo-coplas)<sup>48</sup>.

Gracias a todas estas incorporaciones, el villancico alcanza un carácter más discursivo que permite contar una historia (Escuer, 2018), y adquiere unas dimensiones teatrales evolucionando hacia una especie de cantata. Por todo lo contado, la complejidad a la hora de componer aumentaba, cuya repercusión fue el descenso del número de villancicos de producción autóctona, hacia finales de la centuria. Comienza entonces la reutilización de los mismos para varias festividades, únicamente modificando total o parcialmente el texto, convirtiéndose en una práctica habitual (Canela, 2017).

El género, que había tenido su época de esplendor en el siglo XVII y principios del siglo XVIII, inicia en el siglo XIX una época de decadencia: los versos, que anteriormente eran elaborados por poetas, pasaron a ser compuestos por los propios compositores, y

---

<sup>48</sup> Desde el punto de vista de la estructura formal en los villancicos del Padre Soler encontramos cuatro modelos estructurales: 1- Introducción - Estribillo - Coplas. 2- Introducción - Estribillo - Coplas - Seguidillas. 3- Introducción - Estribillo - Tonadilla - Coplas. 4- Introducción - Estribillo - Recitado - Aria - (Recitado) - Minué (Capdepón, 2011). “En los primeros años de su etapa escurialense, Soler recibió clases de dos célebres compositores: Domenico Scarlatti y José de Nebra” (Capdepón, 2011, p.23) entendiéndose por ello que pudiera sufrir influencia de ambos en sus composiciones.

el texto deja de tener una finalidad de adoctrinamiento para ser un entretenimiento en la liturgia (González Valle, 1998).

### 2.3. Hacia un entorno local

#### 2.3.1. Localización geográfica y algunas cuestiones sociológicas

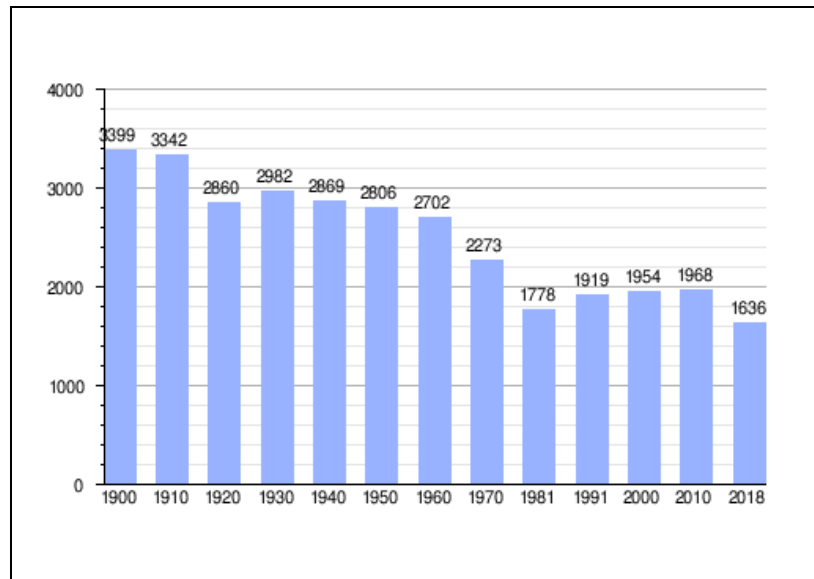
Ledesma es un municipio que pertenece a la provincia de Salamanca, de la cual dista a unos 35 kilómetros, y 55 de Zamora. Está situada a 780 metros de altitud bordeada en dos de sus flancos por el río Tormes. Actualmente acoge 1636 habitantes<sup>49</sup>.

No hemos encontrado datos acerca de los habitantes exactos de la época en la que se produjeron las partituras que estudiaremos más adelante, pero apoyándonos en una afirmación escrita en el célebre diccionario de Madoz (1845-1850), la villa contaba por aquel entonces con 2.800 casas.

Por tanto, la población de Ledesma en pleno siglo XVIII era varias veces la actual. En cuanto al siglo XX, del cual ya contamos con datos demográficos más detallados, mostramos a continuación cómo ya en 1900 contaba con 3399 habitantes.

---

<sup>49</sup> Datos del año 2018 obtenidos del Instituto Nacional de Estadística. Puede consultarse al respecto una interesante tabla sobre la evolución del número de habitantes en Ledesma entre los años 1786 hasta 1910 (Maldonado, 1997). En la actualidad hay menos habitantes que en cualquiera de los años anteriormente citados.



Gráfica 1. Gráfica de evolución demográfica de Ledesma entre 1900 y 2018 (Fuente: Instituto Nacional de Estadística de España)

Ledesma pertenece al partido judicial de Salamanca y a la Mancomunidad de municipios de la Comarca de Ledesma. El término municipal de Ledesma se halla situado al norte de la provincia de Salamanca, al oeste de la capital.

Con una superficie total de 141,32 km<sup>2</sup> y un perímetro de 82,695 km según el Instituto Nacional de Estadística, limita con los términos municipales de Añoover de Tormes al noreste, Juzbado al este, Villarmayor al sureste, Doñinos de Ledesma al sur, Gejuelo del Barro al suroeste, Villaseco de los Reyes al oeste y la provincia de Zamora al norte (Madoz, 1848-1850).



*Figura 1. Ledesma en la provincia de Salamanca (Fuente: <https://www.freepng.es/png-l2ax96/>)*

Con todos estos datos podemos decir que Ledesma sería un centro de referencia en la comarca<sup>50</sup>. Es atravesada por el río Tormes, eje vertebrador del término municipal que influye en las características de la vegetación y la morfología del terreno.

Debido a su singular colocación geográfica y su asentamiento estratégico, en lo alto de un cerro granítico protegido por el Tormes, Ledesma ha sido siempre un importante cruce de caminos (Maluquer, 1956), fundamentalmente por el ramal de la Vía de la Plata que va desde Ledesma a Zamora. De ahí su importancia y evolución histórica (Martín y Martín, 2008).

---

<sup>50</sup> Recordemos que ya en la época romana se dieron cuenta de esta circunstancia. Por Ledesma transcurría el ramal de la Vía de Plata que llega a Zamora. Su situación estratégica dentro del Reino de León nunca pasó desapercibida puesto que era limítrofe con Castilla y Portugal.





Figura 2. Localización de Ledesma (Fuente: <http://www.bernandezrabal.com/espana/castillaleon/salamanca/ledesma.htm>)

Ledesma es un territorio acomodado en zona fronteriza, con un pasado romano en el que era denominada antigua Bletisama, incrustada dentro de Lusitania (Mínguez, 1997).

Tras la presencia musulmana, en el siglo XII, fue dotada de fuero propio convirtiéndose en un señorío real de Villa y Tierra apareciendo su famosa muralla. Según Martín y Martín (2008), junto a las estructuras feudales se le otorga un importantísimo papel religioso, levantando siete iglesias principales (Santa María, San Martín, Santiago, San Pedro, San Miguel, Santa Elena y San Polo)<sup>51</sup> construidas en piedra granítica. Esta localidad tuvo sus momentos de auge durante los siglos XV y XVI, tiempo en el empiezan a aparecer palacetes góticos y renacentistas blasonados de las grandes familias nobiliarias dentro del recinto amurallado.

<sup>51</sup> Pueden consultarse los libros de fábrica de todas estas iglesias en el ADSa.

Poco a poco el viejo sistema del alfoz ledesmino entra en decadencia. Sin embargo, el éxodo de la población y el empobrecimiento de la nobleza propician, con toda seguridad, el considerar a las instituciones eclesiásticas como principal apoyo económico.

La villa tuvo una intensa vida cultural, especialmente musical, protagonizada por la capilla de música de la parroquia de Santa María La Mayor. Como hemos comentado en el capítulo anterior, algunos testimonios dejan constancia de la existencia de papeles musicales en la villa. La parroquia fue un edificio sublime albergando, en la actualidad, sepulturas de nobles como la del Infante Don Sancho nieto de Alfonso X. El rico patrimonio arquitectónico o las pruebas documentales nos hacen ver un pasado próspero. Por este motivo, la villa fue declarada conjunto histórico-artístico en 1997.



*Ilustración 8. Sepultura del Infante Don Sancho (Fuente: elaboración propia)*

Ya hemos dejado claro que Ledesma fue un importante cruce de caminos. Las vías pecuarias y las antiguas calzadas de la

provincia de Salamanca partían y llegaban desde tres puntos históricos; Salamanca, Alba de Tormes y Ledesma siendo ésta última un centro estratégico y comercial durante las guerras. Es inevitable imaginar que un puñado de compositores pudieron pasar por ella dejando allí sus composiciones. Aunque no conocemos las cifras exactas, creemos que las personas que formaban parte de la parroquia durante el siglo XVIII se estiman en unos 20-30 miembros<sup>52</sup>, incluyendo los músicos. A estas cifras tenemos que añadir todo el personal dedicado al cuidado de tierras, arrendatarios de los terrenos que pertenecían a la parroquia. De igual manera, era de esperar que su clero ansiara cierto estatus social y la capilla de música se convirtió en la herramienta adecuada para tal objetivo.

### **2.3.2. Introducción al contexto socio económico del siglo XVIII de la villa ledesmina**

Cuando nos referimos al contexto socio cultural que rodea a la capilla musical de la villa hablamos de sus plazas, iglesias, conventos, casas señoriales, caballeros e hidalgos, gremios, sus tradiciones, sus fiestas y festejos, sus trabajos, etc. unos elementos que forman en su conjunto una estructura social y una cultura. Siguiendo a Bejarano y Torijano (1994), Ledesma tenía “una economía basada en la agricultura y la actividad artesanal” (p. 49); y según Martín y Martín (2008): “una economía basada en el comercio y la ganadería: ovino y bovino, destacando este último por su magnífica producción cárnica y su utilidad en la lidia” (p. 278). Hay que destacar también a los personajes de este entramado,

---

<sup>52</sup> Más adelante, en el apartado referido a la capilla de música, explicaremos el porqué de estas estimaciones.

los ledesminos, asidos a sus costumbres taurinas, romerías y a sus misas y procesiones, sobre todo, en la festividad de Corpus, sesenta días después del Domingo de Pascua. La música sacra, que centra nuestro interés, tenía un papel destacado en todas estas celebraciones.

Según Bejarano y Torijano (1994) la mayor parte de la población con pocos recursos económicos se dedicaba a labores ganaderas y agricultoras. Junto a la villa existían un conjunto de huertas dedicadas al cultivo de la verdura a las que el río Tormes proporcionaba agua de riego. Además, Ledesma y su entorno formaban una importante zona ganadera. Dicha vocación viene de muchos siglos atrás manteniéndose en la actualidad<sup>53</sup>. Ambas actividades pasaron años de dificultades como en los procesos desamortizadores en la que los más necesitados se vieron despojados de las tierras que les sustentaban<sup>54</sup>. A partir de entonces la agricultura será de subsistencia y la gran explotación ganadera estará en manos de unos pocos que podían alquilar los terrenos (Martín y Martín, 2008). Todos ellos estaban muy vinculados al clero y a la parroquia. En cualquier contrato de arrendamiento podíamos leer que el tiempo de la siembra y la cosecha, las horas

---

<sup>53</sup> La estancia de los vacceos y vetones y su colocación por nuestro territorio influyeron significativamente en sus formas de vida y su hábitat ceñido a la morfología del terreno y circunstancias ambientales (Martín y Martín, 2008). Y así, mientras los vetones se situaron en la parte izquierda del río Tormes, zona ganadera, de dehesas y pastos, los vacceos se colocaron en la parte derecha, dedicados a la agricultura. Por este motivo ganaderos y agricultores rotularon las particularidades de nuestra provincia en el aspecto económico y explotación de la tierra, diversidad que ha llegado hasta nuestros días.

<sup>54</sup> Más adelante dedicaremos unos párrafos a hablar de la desamortización. Es importante distinguir entre la eclesiástica y la civil.

en las que había que sacar el ganado o la duración de los contratos venían marcados por las fiestas religiosas<sup>55</sup>.

Por otro lado, un porcentaje algo menor, se agrupaba en gremios de tejedores, zapateros, mesoneros, herreros de obra blanca y obra negra, sastres, etc. Un escalón de profesionales con ingresos mínimos de ideas y costumbres tradicionalistas. El mercado completa las actividades económicas de la villa donde los ledesminos intentaban reunir algún ingreso extra. Las mercaderías más destacadas correspondían a los granos, garbanzos y otras legumbres, paños, zapatos, ganado vacuno y sus productos como la lana, pieles o el queso, y los objetos artesanales (Bejarano y Torijano, 1994).

Tras este recorrido por los distintos domicilios de la villa, podemos dibujar las siluetas de los habitantes que disfrutaron de la música que hoy se guarda en los archivos.

### 2.3.3. Reseña histórica de la villa ledesmina

Se dice que Ledesma, “antigua Bletisama”, que significa “la llana en un alto”, se remonta a orígenes vetones (Morán, 1919). Sin embargo, su asentamiento seguramente no finalizó hasta la repoblación de la zona en torno al siglo XII, favorecido por su estatus de capitalidad de su alfoz.

El caudillo árabe Almanzor (939-1002) propuso efectuar expediciones militares contra ciudades fronterizas del Tormes. Repite varios ataques contra Ledesma, quedando demostrada por

---

<sup>55</sup> En Bejarano y Torijano (1994), podemos profundizar en la economía de las parroquias de Ledesma y su sistema tributario.

ello la firmeza y la protección de la misma, además de la riqueza agrícola y ganadera del núcleo urbano. Las localidades resistentes tales como Ledesma, Alba de Tormes o la misma ciudad de Salamanca, gozaron de un desarrollo y avance en su estabilidad económica-administrativa, cabezas políticas de un extenso alfoz. (Martín y Martín, 2008).

Menhires, verracos, puentes romanos, murallas y el Tormes son informadores de la historia de la villa ledesmina hasta bien iniciado el siglo X. Numerosos fueron los pueblos que ocuparon este castro sobre el foso de un río animados por su buena defensa natural: el yacimiento prehistórico descubierto en la Plaza de San Martín durante los años 1989 y 1990 ha llegado a diferenciar cinco fases de ocupación humana (Martín y Martín, 2008).



*Ilustración 9. Berraco de Ledesma (Fuente: elaboración propia)*

La denominación de “villa” probablemente descienda de la época romana a partir del siglo III d.C. y, más específicamente, por su nombramiento como tal en la Edad Media realizado por el rey Alfonso X (Barrios, 1997). En cualquier caso, Ledesma ingresa con pujanza en la historia en el momento en el que Fernando II inició

la repoblación oficial. La representación del rey y la participación de varios personajes importantes de la corte leonesa permitieron llevar a cabo tal hecho. Así pues, en 1161, Fernando II decidió fortalecer y dar carácter oficial a la población de Ledesma<sup>56</sup>.

Un libro encontrado en el AMLe nos indica que, en aquel tiempo, bien fuera al comienzo de la repoblación o en cualquiera de sus visitas posteriores, Fernando II otorgó fuero a la villa<sup>57</sup>. Representó la afirmación oficial a una colectividad con personalidad propia que empieza a formar parte de la distribución del reino (Castro y Onís, 1916). Dicha independencia político-administrativa comienza mediante una reunión general de vecinos y, a continuación, por un grupo de funcionarios votados a modo de representantes, los “hombres buenos” (García Gómez, 1985).

En una sociedad que vivía, básicamente, de la producción ganadera y de la agricultura, era primordial la propiedad o, por lo menos, la disposición de la tierra (Martín Expósito y Monsalvo, 1986). Por ello, a pesar de que Ledesma aflora como villa de realengo y conservó este título a lo largo de mucho tiempo, rápidamente se fueron desuniendo parcelas de su tierra para constituir varios señoríos. No debe pensarse que los reyes desconocían todo este proceso ya que participaron activamente en él<sup>58</sup>. Sea como fuere, Ledesma, en la época medieval, no puede concebirse social ni económica ni jurídicamente sin las aldeas que

---

<sup>56</sup> Encontramos varios documentos que hablan sobre este acontecimiento por lo que debió de ser importante en la época (Sánchez Rodríguez, 1987).

<sup>57</sup> Para más información: AMLe. Libro fuero. Pergamino, fols. 1-42v.

<sup>58</sup> También es interesante la enumeración de reyes medievales en Ledesma que podemos leer en González García (1973).

le fueron asignadas en el momento de la repoblación o que se fueron creando a posteriori.

Durante el siglo XVI, Ledesma era una colectividad de Villa y Tierra compuesta por bastantes aldeas que ocupaban gran extensión. A finales de la Edad Media su superficie era de, aproximadamente, 2.250 km<sup>2</sup>, con población dispersa (González García, 1973). Estaba acentuada por su localización elevada, la variedad de sus actividades y la amplitud de su poblamiento. Era, similar a otras villas salmantinas, una significativa cabecera de señorío secular, por lo que sus habitantes dependían directamente de su señor. Después de los cambios jurisdiccionales, de realengo a señorío y viceversa, que tuvieron lugar en períodos anteriores, la Villa y Tierra de Ledesma es recibida, definitivamente, por Don Beltrán de la Cueva el 20 de febrero de 1462<sup>59</sup> con el título de condado, conservándose esta Villa y su Tierra bajo la jurisdicción firme de esta casa (Martín y Martín, 2008)<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup> Puede encontrarse información sobre este hecho en el AMLe. Carpeta 1, nº4, fols. 2-3.

<sup>60</sup> Puede ampliarse la información sobre D. Beltrán de la Cueva y el ducado de Alburquerque en Silva (2002).





*Ilustración 10. Casa de Don Beltrán de la Cueva, junto a la parroquia Santa María La Mayor  
(Fuente: elaboración propia)*

Méndez Silva (2011) presenta en *Población General de España* a la villa ledesmina de mediados del siglo XVII con un avance parecido al de las villas señoriales ajenas, cabeceras de las comunidades de Villa y Tierra, por ejemplo, Alba de Tormes:

Es la villa de Ledesma [...], ceñida de fuertes muros, con habitantes de quinientos vecinos, divididos en seis parroquias, un convento de frailes, otro de monjas, tres hospitales, seis ermitas. Gobiérnala corregidor, que alcanza 161 lugares de jurisdicción [...]. Enrique IV la otorgó con título de condado a don Beltrán de la Cueva, gran privado suyo. Hoy anda en los duques de Alburquerque. (p. 87)

En todas encontramos particularidades afines al Antiguo Régimen con una oligarquía, con unas relaciones económicas que

muestran pagos diferidos, censos, las alcabas<sup>61</sup>, etc, Se trataba, pues, de un sistema económico mantenido por agricultores, ganaderos y artesanos y una sociedad que se desarrolla mediante una oligarquía concejil, gremios, cofradías, mercado o mayorazgos<sup>62</sup>.

Pero no todo fue bonanza en la villa. Ledesma y su tierra tuvieron una fase expansiva durante el siglo XVI, para después, comenzar una prolongada crisis y un pausado y dilatado declive demográfico a principios del siglo XIX. La pérdida de población queda verificada en algunos documentos<sup>63</sup>. Pero todavía no se había llegado a tocar fondo, sino que la depresión demográfica se prolongaría a mediados del siglo XIX. Debido a ello, Maldonado (1997) escribe en 1898 que “Ledesma está muy pobre y falta de vecinos” (p.169). Solo cabe pensar en tres causas: emigración, peste y malas cosechas. Durante el segundo tercio del siglo la población continuó disminuyendo.

Si por algo se identifican los siglos XVIII y XIX en España es por los cambios significativos con los que ambos empezaron, inaugurados por la Guerra de Sucesión y la Guerra de la Independencia, respectivamente. La instauración de una nueva dinastía, los Borbones, tuvo su repercusión en los cabildos

---

<sup>61</sup> Sobre esta renta puede consultarse en Moxo (1963).

<sup>62</sup> Encontramos referencias a esta afirmación en ADSa, 242, leg.3, n°18.

<sup>63</sup> Puede consultarse la población exacta de la villa en el APLe en la sección de Padrones y Protocolos, Sala de Hijosdalgo, caja 76, 2. A principios del siglo XIX en las actas del municipio se especifica que en la villa hay 4186 vecinos. Protocolo notarial n°2026, folio 125 del AHPSa.

catedralicios y parroquiales<sup>64</sup> y los eventos relacionados con la monarquía (nacimientos, muertes, bodas, etc) hicieron que proliferaran las celebraciones religiosas en su honor.

Entramos en el siglo XIX con la Guerra de Independencia (1808-1814), originada por las pretensiones de Napoleón de convertir España en estado satélite. Corría el año 1808 y Napoleón dirigió sus tropas hacia Portugal para invadirla, Ledesma se encontraba en el camino obligado hacia ese país. Los asaltos, los pagos de elevadas sumas de dinero y las apropiaciones de bienes y alimentos, conducían al ejército francés. Así, desde 1808 y pese a la resistencia popular, la villa es dominada por los franceses después de un corto duelo que se saldó con unos cuantos edificios destruidos, como el Monasterio Franciscano de San Nicolás (Martín y Martín, 2008), al encontrarse fuera de las murallas, y la devastación del castillo de Ledesma. En 1812, tras la victoria de las tropas aliadas de Portugal, Inglaterra y España, los franceses abandonan la villa, pero dinamitan el segundo arco del puente para evitar persecuciones (García Gómez, 1985).

Al terminar la guerra, el progreso de la villa continuará su camino tras haberse visto truncado durante unos años, y los sucesivos señores le conferirán no pocos privilegios. Este progreso queda patente con el nombramiento de Ledesma como Cabeza del homónimo Partido Judicial, que comprendía localidades como: Ahigal de Villarino, Aldearrodrigo, Aldehuela de la Bóveda, Almenara, Almendra, Añoover de Tormes, Brincones, Buenamadre, entre otras. La mayoría de edad de la reina Isabel II se aclamó en Ledesma con un *Te deum* el 1 de diciembre de 1843 (Martín y

---

<sup>64</sup> Ver Pérez Prieto (1999) sobre incidencia del cambio de dinastía en las festividades de Salamanca capital y el papel de la Catedral, la Universidad y sus capillas en las mismas.

Martín, 2008) y es entonces, una vez comenzada la Década Moderada, cuando se aprecia una cierta estabilidad política. Los progresos en las comunicaciones tampoco pasaron inadvertidos en la localidad. El Ayuntamiento luchó por conseguir de la administración central los beneficios de los nuevos desarrollos tecnológicos a la zona, como es el caso del ferrocarril, aunque nunca llegó (Díez Elcuaz, 1993). También tuvo que estar atenta para conservar el servicio de correo diario.

Dos son las peculiaridades principales de la población ledesmina ya en el siglo XX: la pérdida casi continuada de habitantes durante la centuria y los problemas económicos de algunas familias aristocráticas hasta los años sesenta.

De 1887 a 1930, Ledesma pasó de ser el quinto núcleo<sup>65</sup> con más habitantes de provincia, tras Salamanca, Béjar, Ciudad Rodrigo y Peñaranda, al séptimo lugar, con una pérdida de población del 19,6%. Entre 1901 y 1930, el partido judicial de Ledesma tuvo la tasa migratoria más alta de la provincia y de las mayores de la región. La causa fundamental de la emigración es la pobreza de la población. En el periódico *La Voz de Ledesma*, que se publicaba a finales del siglo XIX, son constantes las referencias a este hecho: “en esta villa, aunque duela el confesarlo, hay exceso de gente menesterosa que reside aquí con el aliciente de los montes y el mercado, implorando caridad a la población”<sup>66</sup>.

Ese mismo día y en ese mismo diario, el 26 de febrero de 1898, aluden a la precaria situación del pueblo.

---

<sup>65</sup> Ledesma, villa de referencia tras Salamanca, Béjar, Ciudad Rodrigo y Peñaranda. AMLe en la sección Expedientes de elecciones generales, caja 360.

<sup>66</sup> Año I Número 7 - 26 de febrero de 1898, página 1.

Nuestra villa no es agrícola. Nuestra villa carece de industria, pues aparte de las fábricas de curtidos, la de hilados y la de sombreros, no hay ningún taller que pueda sostener, siquiera un par de operarios, estamos en una situación difícil<sup>67</sup>.

Una nueva esperanza se abre en el camino de los ledesminos que ven en las nuevas necesidades de la industrialización de España una salida a su pobreza en la década de los 50. Muchos jóvenes emigran hacia el País Vasco, Asturias, Cataluña y Madrid, e incluso hay un gran número de ellos que se marcha a Francia, Alemania y Suiza atraídos por la mayor calidad de vida de esos países, provocando el mayor éxodo rural de la villa<sup>68</sup>. Será en esta época en la que Ledesma dejará de encabezar el partido judicial ya que fue absorbido por el de Salamanca y Vitigudino (Martín y Martín, 2008).

Esa pérdida de población dio una tregua en los años 80. En ese periodo tienen lugar la gran mayoría de las obras de construcción de la presa de Almendra, de la central hidroeléctrica de Villarino de los aires y del túnel que las comunica. En esos años llegaron a Ledesma trabajadores de las empresas de “Pichel”, “Rodio”, “Dragados” o “Ibérica”, que emplearon también a muchos ledesminos. Son años de abundancia, pues los salarios eran muy superiores a los que se pagaban en aquellos momentos. Al

---

<sup>67</sup> Año I Número 7 - 26 de febrero de 1898, página 16.

<sup>68</sup> Puede leerse en *El Adelanto* del 27 de septiembre de 1908 o en *La Voz de Ledesma* del 26 de febrero de 1898 como la emigración se produce incluso en la época de la siembra y cómo en los primeros días de octubre saldrán de Ledesma, hacia los Estados de América más de treinta personas. Podemos leer referencias como “La emigración de esta villa sigue su marcha “o “Basta ver las casas que hay cerradas en la actualidad”.

terminar dichas obras, muchos de sus habitantes emigraron, puesto que las empresas les ofrecieron trabajo en otros lugares.

Esta migración, unida a la vigilancia de la natalidad que comienza a sistematizarse a partir del 2000, origina un envejecimiento grande de la población. En la actualidad, la proximidad a Salamanca ha transformado a Ledesma en un núcleo muy dependiente de la capital provincial.

### **2.3.4. Las desamortizaciones: época de crisis en la villa y sus repercusiones en la capilla de música**

Las desamortizaciones provocaron, como era previsible, épocas de crisis en la villa. Este proceso, sus intereses y consecuencias crearon importantes heridas, dando argumentos tanto a los críticos como a los defensores. Para los segundos la finalidad era aumentar la riqueza nacional creando una clase media de labradores que fuesen propietarios de las parcelas que cultivaban<sup>69</sup>.

Las consecuencias del proceso de desamortización fueron negativas para ayuntamientos y órdenes religiosas, repercutiendo a su vez en las capillas de música, algo que provocó su decadencia y, en algunos casos, su desaparición. Las primeras medidas desamortizadoras tuvieron lugar durante el periodo de Carlos IV, cuando Godoy autoriza, en 1798, la desamortización de los bienes de la suprimida Compañía de Jesús aparte de monasterios,

---

<sup>69</sup> En Bejarano y Torijano (1994), podemos encontrar un resumen con el volumen de compra de bienes eclesiásticos por parte de los ledesminos entre 1798 y 1900.

catedrales y archivos para, con su venta, hacer frente al pago de la deuda pública<sup>70</sup>. Se vendió entonces la sexta parte de las propiedades de la Iglesia y con ellas muchas raíces que sostenían económicamente la vida musical de las mismas (Tomás y Valiente, 1977). Más adelante, en 1836, los decretos firmados por Mendizabal ordenaban la venta de las propiedades de las compañías religiosas suprimidas por lo que muchos de sus bienes (libros de canto, instrumentos, partituras, etc) fueron a parar a las instituciones públicas y un porcentaje más pequeño a las parroquias<sup>71</sup>. En ocasiones, la desidia provocaba que muchos de estos bienes no llegaran a sus nuevos propietarios (González García, 1973). Entre 1836 y 1844 se puso a la venta más de un 60% del patrimonio de la Iglesia y se eliminó el diezmo, hechos que sentenciaron a muerte a muchas capillas musicales. Aquellas que no sucumbieron a su ocaso vieron descender su número de integrantes considerablemente y su salario disminuyó en la misma medida (Martín y Martín, 2008). Estos hechos unidos a la pérdida de gran parte de libros y partituras hicieron difícil que otras tantas logaran sobrevivir mucho tiempo. Era una época de guerras en la que muchos hombres permanecían inscritos en el ejército, algo que dificultaba el encontrar personal disponible para llevar a cabo la actividad musical<sup>72</sup>. Por tanto, los músicos que lograban sobrevivir en las capillas realizaban múltiples ocupaciones para cubrir las

---

<sup>70</sup> Como apuntábamos anteriormente, es importante distinguir entre desamortización eclesiástica y civil. Para nuestro estudio es importante la legislación de la desamortización eclesiástica: Reales Decretos del 19 de septiembre de 1798.

<sup>71</sup> Información sacada del AMLe. Libro de acuerdos nº 19.

<sup>72</sup> Este hecho también afectó a la parroquia Santa María La Mayor puesto que Ledesma se vio inmersa en una guerra contra los franceses. “Santa María pagase lo que justamente debía, supusiese destinarlo, por / decir lo había dado en raciones para los defensores de la patria, 1815”. AMLe. Leg. 7.

necesidades existentes<sup>73</sup> (Alén, 1987). Con la idea de suavizar las consecuencias de las ventas del patrimonio eclesiástico, en 1838 se crea, de manera provisional, una medida llamada “dotación de culto y clero”<sup>74</sup>, consistente en cubrir, económicamente, las costas del clero y del culto prorrogando la aprobación del diezmo.

Todos estos hechos acaecidos en los procesos de desamortización afectaron profundamente a la economía de la parroquia de Santa María La Mayor, repercutiendo sin duda en las acciones de la capilla musical. Un hecho significativo fue la disminución del número de músicos que formaban parte de ella desde finales del siglo XVIII hasta bien entrado el siglo XIX<sup>75</sup>. Durante el siglo XVIII, la parroquia de Santa María La Mayor estaba muy presente en el día a día de la villa. Por ello, las diferentes desamortizaciones condicionaron su desarrollo cotidiano, puesto que el patrimonio económico se vio enormemente reducido.

Según Martín y Martín (2008), a mediados del siglo XIX llegamos a un momento de grandes pérdidas de patrimonio en la localidad. Ledesma contaba con seis iglesias, de las cuales, tres se ceden al ayuntamiento (San Martín, San Pedro y Santiago).

---

<sup>73</sup> En apartados posteriores apuntaremos cómo en la parroquia buscaban músicos que dominaran varios instrumentos.

<sup>74</sup> Esta dotación que se establece por el gobierno de la nación para compensar las medidas desamortizadoras obliga a los párrocos a responsabilizarse de la economía parroquial. Encontramos una excelente aclaración a la economía de la parroquia de Ledesma y su sistema tributario en Bejarano y Torijano (1994).

<sup>75</sup> En el apartado de la capilla musical podremos observar este proceso.



El convento de San Nicolás es vendido<sup>76</sup> y derruido, el convento de las madres benedictinas<sup>77</sup> se reconvierte en el de las carmelitas<sup>78</sup> perdiendo en el proceso de cambio gran parte de su patrimonio.

Se extravían multitud de obras de arte, otras se distribuyen entre las únicas tres iglesias conservadas en la actualidad; Santa María La Mayor, Santa Elena y San Miguel. Todas las ermitas son cedidas o vendidas, conservándose solamente en la actualidad la Ermita del Carmen<sup>79</sup> de mediados del siglo XVI y la de la Concepción reconstruida en 1841. De los tres hospitales religiosos originarios sólo permanece el de Gonzalo Rodríguez de Ledesma o de San José (Martín y Martín, 2008).

Las desamortizaciones de los bienes eclesiásticos y civiles provocaron un crecimiento de la burguesía, quienes aglutinarían bienes rústicos y tierras vinculadas a la Iglesia. Este hecho supuso la reactivación de la vida ledesmina, fundamentada en un estilo de vida burgués, situación que se mantendrá hasta el final de la dictadura española.

---

<sup>76</sup> El expediente de la subasta del edificio de los franciscanos, que incluía la antigua iglesia de San Nicolás, puede consultarse en el AMLe en la carpeta 43.04.

<sup>77</sup> Boletín Oficial del Obispado del año 1877, p. 258.

<sup>78</sup> ADSa, 240, leg.2, n° 1353 expone una visita pastoral que realiza Don Narciso Martínez Izquierdo, obispo de Salamanca, en la que funda un convento de Carmelitas.

<sup>79</sup> Información obtenida del APLe. Libro N°1 de la Cofradía del Carmen, fol.19.

### 2.3.5. Bienes monumentales: religiosos y civiles

De los bienes monumentales que se conservan en la villa destacan los inmuebles construidos principalmente durante los siglos XVII y XVIII. Al hablar de bienes monumentales, podemos dividirlos en dos grupos: los religiosos y los civiles, destacando en número los primeros que, a su vez, se dividen en iglesias, ermitas y monasterios.

Como mencionábamos en apartados anteriores, desde bien pronto las iglesias parroquiales de Ledesma habían sido seis (Santa María, San Martín, Santiago, San Pedro, San Miguel y Santa Elena) reduciéndose a tres en la actualidad. Además, fueron muchas las ermitas que formaron parte de Ledesma (San Jorge, San Polo, Santa Ana, San Lázaro<sup>80</sup> o la ermita de los Mártires<sup>81</sup>), conservándose solamente dos. En la ermita de la Virgen del Carmen (antiguamente San Lázaro), de mediados del XVI, encontramos la imagen de la patrona, muy venerada y protagonista de la procesión de Corpus hasta Santa María La Mayor.

Por encima de viviendas y casas blasonadas prevalece la majestuosa iglesia de Santa María La Mayor, escoltada por su esbelta torre de planta ligeramente rectangular, centrada con respecto al cuerpo de la Iglesia y construida con sillares graníticos. Por sus dimensiones, parece más una catedral que una parroquia rural, afirmación que hacen muchos visitantes al contemplarla. Es el centro en el que se desarrolló la capilla musical de Ledesma, por lo que más adelante la analizaremos detalladamente. Casaseca y Nieto González (1982), registran una descripción del edificio que

---

<sup>80</sup> Los nombres de estas iglesias aparecen enumerados en ADSa 241/51 fols. 7-7v.

<sup>81</sup> La ermita de los Mártires aparece nombrada en ADSa 240/68

data del siglo XVII: “muy buena, toda de cantería y bóveda, choro alto y una sacristía muy buena de bóveda, una famosa capilla mayor con muchas capillas a los lados” (p. 3).



*Ilustración 11. Ermita del Carmen de Ledesma (Fuente: elaboración propia)*

Antiguamente Ledesma contaba con dos conventos cuyo recorrido es muy desigual. Ambos serán, hasta finales del siglo XVIII, receptores de cuantiosas mandas testamentarias (Sánchez Vaquero, 2001). Los frailes (convento de San Francisco), conservaban un patrimonio algo menor que el de las monjas (monasterio de San Salvador), pero las celebraciones de misas y la colaboración para celebrar muchos actos les suministraba un relativo sobrado sustento. Es muy frecuente, sobre todo en los testamentos que conocemos de personajes señalados, que la comunidad de los franciscanos asista, junto con la clerecía, a los entierros y a las grandes celebraciones y que se dejen donativos al convento. Baste como ejemplo el bachiller Juan Ruano, clérigo

beneficiado de la iglesia de San Pedro que, en su testamento redactado en el año 1594, deja establecido, entre otras cosas:

Suplico al padre Guardián del señor San Francisco desta villa que el día que Dios me llevare, e haga decir en su santa casa Vigilia y misa de convento cantadas por mi anima y todos los frailes de la dicha casa sacerdotes digan cada uno misa por mi en su casa e monasterios<sup>82</sup>.

Las monjas benedictinas, por el contrario, no conseguían excesivos ingresos de las celebraciones de las misas en su iglesia, pero disponían de las propiedades que aportaban las novicias al ingresar en la orden. Para integrarse como monja profesa, la aspirante debía llevar una dote significativa que, una vez integrada en la comunidad, comenzaba a formar parte de los bienes de la misma<sup>83</sup>.

Finalmente, el convento de franciscanos fue devastado casi en su totalidad durante la Guerra de la Independencia, rehabilitándose solamente una parte mínima. Saldría a subasta en 1840 (Bejarano y Torijano, 1994), requiriendo al comprador, según los Reales Decretos de 1836 que extinguían las comunidades religiosas, el eliminar de él o de su fachada toda insignia o aspecto indicador de su destino anterior. Por ello, el nuevo beneficiario cumplió con lo que dictaba la ley.

Por otra parte, el monasterio de San Salvador será la sede de las monjas benedictinas hasta 1876, momento en el que pasa a

---

<sup>82</sup> ADSa, Sig. 241/7.

<sup>83</sup> Salvo excepciones como algunas monjas que entraban sabiendo música o las que eran descendientes de los fundadores de los conventos. Hay varios estudios al respecto, como el de Matilde Chaves de Tovar sobre los conventos de Alba de Tormes (Chaves de Tovar, 2010) o el de Matilde Olarte sobre músicas, cantoras y ministriles en el convento de Loreto de Peñaranda de Bracamonte (Olarte, 2004).

pertenecer a las madres carmelitas de Ledesma (Martín y Martín, 2008).

Mención aparte requiere el hospital de San José, institución benéfica fundada por Gonzalo Rodríguez de Ledesma a principios del siglo XV. En sus orígenes estuvo ubicado junto al arco de la torre de la parroquia de Santa María la Mayor, ya que el edificio actual, fue construido en el año 1721, siendo diseñado y edificado bajo la dirección del arquitecto salmantino Joaquín de Churriguera (Martín y Martín, 2008).

Tiene un archivo muy completo que empieza con las actas de sus diputados en el siglo XVI, sintetiza y colecciona buena parte de la acción caritativa de la Iglesia en la villa y su comarca<sup>84</sup>. En la hornacina, ubicada sobre la puerta principal, preside la escultura de la Sagrada Familia junto con la de San José. Hoy en día, se desconoce por qué esta fundación benéfica empezó a llamarse “Hospital de San José” en el año 1790<sup>85</sup>.

---

<sup>84</sup> Al revisar los archivos del Hospital, aparece por primera vez como Hospital de San José en un libro de difuntos fechado el 6 de julio de 1790. Anteriormente es denominado como Gonzalo Rodríguez de Ledesma. Archivo del Hospital San José, libro nº7, fol. 132v.

<sup>85</sup> ADSa 240/75, fol. 6v. Archivo Hospital de San José. Libro Nº 7, fols. 14 v-15.



*Ilustración 12. Hornacina del Hospital de San José (Fuente: elaboración propia)*

La arquitectura civil, más modesta que la religiosa, no carece de edificios notables. Destaca el edificio del Ayuntamiento, construido en 1484, como sede de la Casa del Corregidor, Sala de Audiencias y Prisión Real. De planta rectangular con aspecto de casi fortificación, llama la atención su bello patio interior formado por diez columnas góticas.

Haciendo un recorrido por sus calles predominan casas aristocráticas y portadas decimonónicas. Fijando la vista en la plaza mayor puede comprobarse la notoriedad de balcones y el carácter noble y religioso de la misma, puesto que la parroquia se sitúa allí. En la parte oriental de la plaza encontramos el palacio de Don Beltrán de la Cueva. La situación no es casual, ya que al conde le encantaba ver desde la misma las celebraciones religiosas (Silva, 2002). Se conserva únicamente su portada formada por un arco con dovelas y cuatro balcones superiores. Sobre este, se encuentran los escudos de Francisco de la Cueva, II Duque de Alburquerque y Conde de Ledesma, y de María Álvarez de Toledo,



hija de los Duques de Alba<sup>86</sup>. A la izquierda de la casa encontramos el Arco de los Roderos, que une la Plaza Mayor con la Alhóndiga, y al otro lado el Palacio de los Roderos. Su planta baja de sillería regular posee dos grandes arcos con dovelas típicas de finales del siglo XV (Silva, 2002).

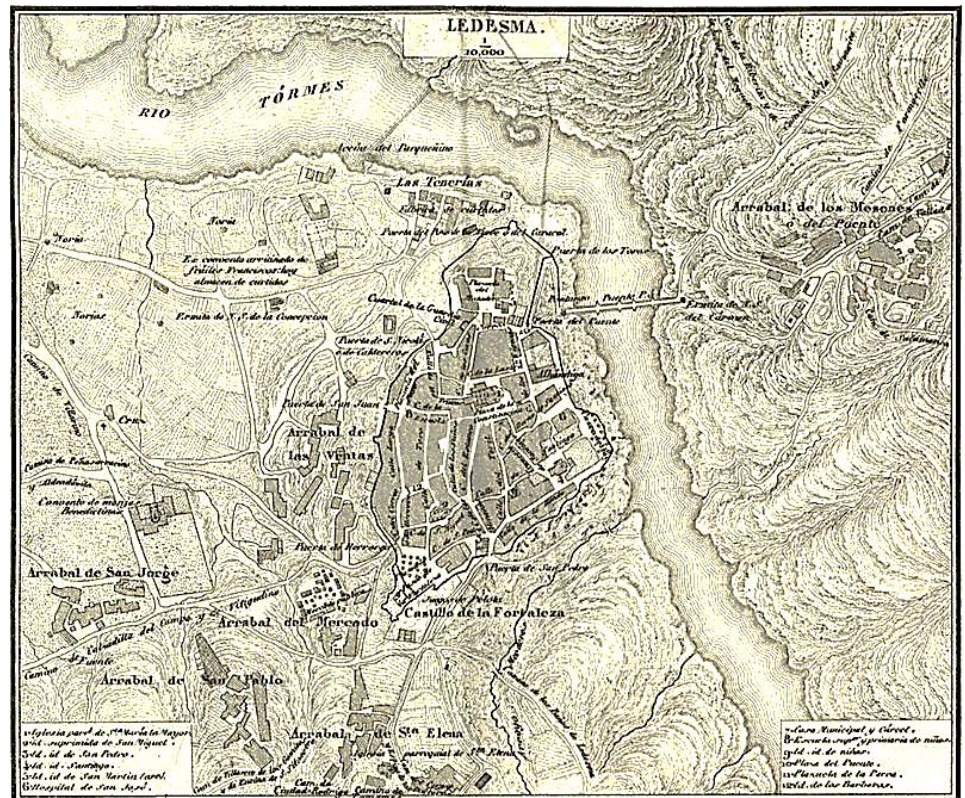


Ilustración 13. Mapa de Ledesma publicado en 1867 (Fuente: realizado por Francisco Coello)

<sup>86</sup> Beltrán mantuvo la villa en su poder hasta 1474, fecha en la que se la concedió a su hijo Francisco. La familia de la Cueva tenía un gran poder, así tanto Beltrán como Francisco pudieron contraer matrimonio con las hijas de los duques de Alba.

Para finalizar este recorrido, encontramos la fortaleza, la muralla, el castillo, el afamado puente mocho, el menhir o el verraco.



*Ilustración 14. Puente mocho de Ledesma (Fuente: elaboración propia)*

### 2.3.6. Festividades

A partir de la intervención del Concilio de Trento aumentan las expresiones de sentimiento religioso y devoción por la celebración de la Eucaristía. Es el momento en el que en las villas castellanas empiezan a aflorar pequeñas parroquias y ermitas. Un ejemplo de ello es nuestra villa de Ledesma con varias ermitas marianas. En torno a las parroquias o ermitas se formaban cofradías o hermandades religiosas quienes mantenían una estrecha relación con los músicos de la capilla. Estas hermandades se nutrían de las aportaciones de sus cofrades, destinándolas a las necesidades de la parroquia, así como de la propia capilla. Una de las celebraciones más importantes de la villa es la fiesta del *Corpus Christi* en la que las procesiones y la entonación de villancicos eran



los platos principales. La procesión del “Santísimo” estaba envuelta en una gran solemnidad por lo que era presidida por importantes mecenas y soberanos del momento.

Los festejos estaban acompañados de grandes celebraciones, de este modo, dentro de las prácticas festivas de la villa destaca la procesión del *Corpus Christi*: con el Santísimo no sólo desfilaban todos los estamentos de la villa e iglesias de la misma, con su cruz, sino cada una de las imágenes de las cofradías con sus respectivos cofrades, sus cruces y sus estandartes, llevando las velas características de cada hermandad (Martín y Martín, 2008). Además, cuando algunas cofradías dejaron de existir, la imagen continuó siendo portada en la procesión del Corpus por la parroquia a la que permanecían adheridos sus bienes. Los toros, las danzas y las comedias acompañaban dicha celebración. Hoy en día las calles de la villa se acicalan con balcones adornados, tomillo y romero. Ledesma disfruta de la fiesta durante una semana comenzando con el famoso Pregón llegando a su culmen religioso en la Misa y en la procesión del Santísimo Sacramento, del siglo XVIII, por las calles. En esta celebración el protagonista incuestionable es el toro, apoyado en los “espantos”, consistentes en un par de jinetes que le trasladan desde un paraje hasta la plaza de toros para su lidia.

Las procesiones de Semana Santa, tan estimadas en nuestros días como patrimonio cultural, han cambiado poco en Ledesma. La localidad vive su fiesta local con gran fervor que sigue preservando en la actualidad. La celebración se centraliza, desde siglos atrás, en la parroquia de Santa María La Mayor. Los oficios litúrgicos debían organizarse en cada una de las iglesias, sin embargo, en las procesiones, saliese la imagen de donde saliese, participaba todo el pueblo, aunque sólo fuera en calidad de público.

Las diferentes procesiones que tienen lugar en Ledesma son, según Martín y Martín (2008): el Domingo de Ramos, Cristo en la borriquilla, el Cristo de las Aguas, el Cristo de la Flagelación, Jesús Nazareno, la procesión de la carrera en la que salen todos los pasos, la Virgen de la Soledad o la procesión del Encuentro del domingo de resurrección<sup>87</sup>.

### 2.3.7. Célebres de Ledesma

Salvo unos cuantos instruidos o apasionados de la historia de Ledesma, hay escasos estudios sobre personajes destacados que hayan nacido en el pueblo o que tengan relación con él o con la comarca. Muñoz (2008), describe una colectividad, formada por las casas nobiliarias que, en un medio eminentemente ganadero, presenta gran inquietud cultural. La villa también ha proporcionado personalidades que han contribuido a la historia de la teología, de la literatura e incluso de la arquitectura. Así, sobresalen personalidades que han logrado destacar en el contexto de una villa rural y ayudan a entender la trama cultural de su capilla de música.

Al servicio de la religión destaca Fray Baltasar Pacheco, oriundo de Ledesma y escritor de una extensa obra de

---

<sup>87</sup> La Semana Santa era una de las celebraciones más importantes de la villa. Esta afirmación la corroboran las obras encontradas para dicha ocasión. A pesar de las composiciones musicales destinadas a esta festividad no hemos logrado encontrar donaciones para la capilla de música. Estas tradiciones se mantienen en la actualidad, el miércoles santo tiene lugar la bajada nocturna del Cristo de las Aguas desde Santa María La Mayor hasta la ermita del Carmen. El jueves santo se celebra la procesión del Jesús Flagelado y el Viernes Santo la procesión de la imagen de Jesús Nazareno.

aproximadamente 1200 páginas titulado, *Catorce discursos sobre la oración sacrosanta del Pater Noster* (Pacheco, 1596).

El Padre Petisco, ilustre sabio humanista ledesmino, publica una *Gramática griega* en 1828 (Petisco, 1828), de la que hará una segunda edición, corregida y ampliada años después. También es autor de la publicación de diversas obras griegas traducidas entre las que destacan las de Homero, fábulas de Esopo o algunas odas de Anacreonte. En esta misma época el jesuita ledesmino publica la traducción de importantes obras latinas de Virgilio y Cicerón. En 1768, en Bolonia, tradujo los comentarios de Julio César, obra que sería publicada después por José de Goya y Muniain<sup>88</sup>.

Habría que agregar al grupo al sacerdote Eleuterio Toribio Andrés, párroco de Santa María La Mayor entre los años 1914-1919 con su historia titulada *Salamanca y sus alrededores. Su pasado, su presente y su futuro* (Toribio, 2010).

### 2.4. La parroquia Santa María La Mayor

De la misma forma que en otras villas castellanas, en Ledesma sobresalen importantes edificios religiosos, destacando por encima de todos la Iglesia parroquial con su esbelta torre, rodeada de casas nobles blasonadas en posesión de grandes aristócratas orgullosos de su pertenencia. Este templo, gran obra constructiva emprendida por la iglesia ledesmina, fue el lugar en donde la capilla de música realizaba sus funciones: animar,

---

<sup>88</sup> Puede consultarse en el AMLe P. José Petisco. *Humanista ledesmino del siglo XVIII*. En el ADSa puede consultarse su partida de bautismo, 239/2, fol.6.

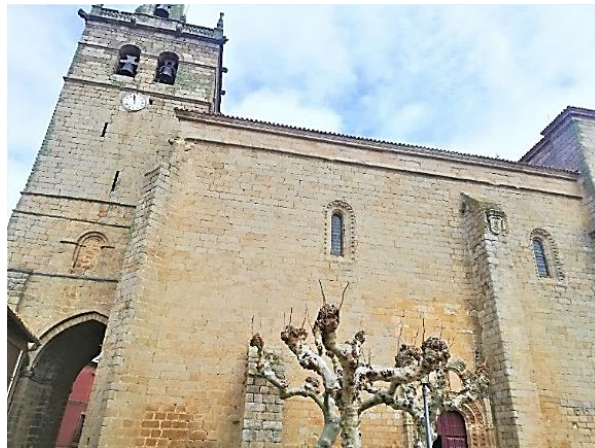
amenizar y dignificar las fiestas religiosas a la vez que daban grandiosidad al culto.

Este templo es el resultado de varias construcciones que se iniciaron allá por el siglo XII. No existen datos que nos permitan conocer el nombre el arquitecto con precisión o cuándo acaba la construcción de la misma, sin embargo, su arquitectura y sus rasgos estilísticos nos llevan a clasificarla dentro del gótico hispano-flamenco, representado por Gil de Hontañón quien poco después se vería inmerso en la tarea de darle a Salamanca una nueva catedral (Nieto, 1997).

En el mismo espacio existió una iglesia anterior conservándose únicamente en la actualidad el primer cuerpo de la torre y el hastial de poniente<sup>89</sup>. La prosperidad económica, así como el acomodamiento de las familias nobles en la villa a partir del siglo XV quizá pudo ser el detonante para ampliar el templo y darle una mayor dimensión hasta tal punto de convertirse en un referente, no solo para sus propios habitantes, sino para los pueblos cercanos.

---

<sup>89</sup> Este hecho se puede confirmar en la sepultura del Infante Don Sancho, fallecido en 1310. Ver Libro de fábrica N°1 en el APLe.



*Ilustración 15. Parroquia de Santa María La Mayor de Ledesma (Fuente: elaboración propia)*

La planta presenta una nave de dos tramos que, aunque desiguales en extensión, guardan una unidad estilística. La cabecera es semi hexagonal y está flanqueada por pilares. La reconstrucción del templo comenzó desde el ábside, por ello en la actualidad se conserva de aquel momento inicial el primer cuerpo de la torre. En el muro sur existe una escalera de piedra que da acceso al coro. Tres capillas se sitúan en la pared septentrional de la nave: a los pies la de Juan de Herrero, realizada por el cantero Juan Ribas en 1535, también conocida como la capilla del Baptisterio por encontrarse en ella la pila bautismal hasta que se trasladó al Museo de Arte Sacro en 1976. Al lado la capilla de Enrique de la Cueva fechada a principios del siglo XVI, destinada desde los años 90 a acoger el retablo de la Virgen del Rosario. La última, la de mayores dimensiones, es la de Gonzalo Rodríguez de Ledesma conocida popularmente como la capilla de los pobres (Nieto, 1997).

Se puede acceder a la nave a través de dos puertas situadas en la fachada. La primera recuerda al estilo que Juan Gil de Hontañón impuso en la Catedral Nueva de Salamanca, aunque la falta de esculturas sobre la arquivolta unido a la ubicación que finalmente se le dio hacen que carezca del esplendor que suelen

tener las puertas principales. La segunda, de menores proporciones, se encuentra ubicada debajo de la torre. En ambas es destacable, por su antigüedad, las alcuazas románicas del siglo XII.

A los pies de la nave encontramos la torre, de planta ligeramente rectangular. Podemos establecer tres divisiones referentes a tres épocas de la historia: el primer tramo perteneció a la iglesia originaria ubicada allí en el siglo XII, el segundo tramo se construyó a finales del siglo XV y el tercero, que albergó las campanas, probablemente se terminó a finales del XVI<sup>90</sup>. Sobre los vanos encontramos doce esculturas de niños a modo de gárgolas. La torre termina en una balaustrada de piedra y candeleros renacentistas aportando al conjunto una sensación de esbeltez, finalmente, una espadaña de finales del XVIII remata el conjunto.

### 2.4.1. La sacristía

Fue construida entre 1524 y 1529. Su construcción fue decidida con carácter de urgencia. Así lo recoge Nieto (1997): “que se haga la sacristía por la mucha necesidad e después se haga la capilla” (p.43).

Su planta es rectangular y su cabecera semi hexagonal. Se encuentra situada junto a la capilla de Gonzalo Rodríguez de Ledesma. Existe la constancia de un proyecto para su construcción de Juan Gil pero la autoría no ha podido demostrarse. En dicho proyecto se proponía la construcción de una segunda sacristía junto a la ya existente. Al no realizarse tal y como se pensó se tapió

---

<sup>90</sup> Documentos del arciprestazgo de Ledesma. ADSa.

la puerta que daba acceso a la capilla mayor colocando en su lugar un altar que rinde culto a Santa Teresa<sup>91</sup>.

### 2.4.2. La capilla mayor

La capilla mayor empezó a construirse en torno a 1556, fecha en la que los vecinos de la villa votaron positivamente la cesión por parte de la plaza para la edificación de esta<sup>92</sup>. Este proyecto comenzó un lustro atrás con la compra de las casas ubicadas en este espacio. Se llevaría a cabo por el cantero García Saravia<sup>93</sup>, utilizando piedra granítica. Diez años después Pedro Gamboa, aparejador de Hontañón, continuaría con la construcción. Ese puede ser el motivo por el que algunos autores afirman que la capilla estaba hecha en el estilo de Gil de Hontañón. Su finalización data del año 1580 (Nieto, 1997).

### 2.4.3. El retablo mayor

Anterior al retablo actual existió otra obra de envergadura que data de comienzos del siglo XVI. Debía de medir de alto:

Cincuenta palmos de vara y de ancho treinta y dos palmos o mas sy mas fuere menester de ancho mas en manera que el anchor

---

<sup>91</sup> Documentos N°3 del arciprestazgo de Ledesma. ADSa.

<sup>92</sup> APLe, leg. instrumentos. Venta de las casas que se derrocaron

<sup>93</sup> APLe, leg. instrumentos. “Escritura de obligación y fianza para la Iglesia de Nuestra Señora Santa María de esta villa de Ledesma que dio García de Saravia maestro de cantería para hacer la capilla mayor”.

del dicho retablo fuese desde una esquina de la capilla de la dicha iglesia a la otra con sus pilares<sup>94</sup>.

Esta cita ayuda a la reconstrucción del antiguo retablo. Así sabemos que tenía una altura de diez metros y medio.

El retablo mayor actual se realiza a mediados del siglo XVIII y es obra de Luis González. Está asentado sobre un zócalo de piedra construido por los canteros Manuel Esteban y Juan Escudero (Martín González, 1959). Presenta tres calles, separadas por columnas, con estructura general convexa en planta. En la calle central del primer cuerpo, más ancha que las dos laterales, se encuentra ubicada una escultura de la Asunción, a cuya advocación está consagrada la iglesia<sup>95</sup>. Dicha escultura está asentada en una peana de nubes rodeada de ángeles. Todo el conjunto está situado dentro de una hornacina de arco de medio punto. También es obra de Luis González (Nieto, 1997).

En la calle derecha del observador se sitúa San Pablo portando una espada, y en la izquierda San Pedro con sus características llaves, las hornacinas de ambas esculturas se decoran con conchas. Las imágenes se apoyan en repisas que sobresalen de la línea vertical del retablo presentando una quietud que contrasta con el revolotear de paños, al gusto barroco, de la escultura central.

El segundo cuerpo fue añadido posteriormente por Agustí Pérez Monroy. Continúa el retablo de tres calles separando el primer y el segundo cuerpo por un entablamento coronando el inferior y basa común donde arranca el superior (Nieto, 1997). En la calle central sitúa un relieve de la coronación de la Virgen por las

---

<sup>94</sup>ADSa, sig. 240, n° 25.

<sup>95</sup> APLe. Libro de cuentas 1740.



tres personas que componen la Santísima Trinidad, a los lados, niños alados. En la calle de la derecha del observador sitúa a San Antonio de Padua y a la izquierda a San Dimas. Delante de las basas de las columnas, dos ángeles señalando a los santos anteriores. Remata todo el conjunto un frontón curvo partido destacando un búcaro mariano. A ambos lados dos imágenes que, probablemente sean las virtudes Fe y Caridad.



*Ilustración 16. Retablo Mayor (Fuente: elaboración propia)*

### 2.4.4. Otros retablos

#### *Retablo de San Juan y San Roque*

Estos retablos presentan únicamente un solo cuerpo para una sola figura, sus hornacinas son de medio punto con jambas decoradas con trezado. San Juan presenta el escudo de los Marqueses de Castellanos (Nieto, 1997), cinco flores de lis y en la bordura leones que aparecen también en su palacio salmantino de la calle San Pablo.

### *Retablos de la Virgen del Rosario y Nazareno*

Retablos de pequeño tamaño que se sitúan en la primera mitad del siglo XVIII (Bejarano y Torijano, 1994) y de un solo cuerpo. Las hornacinas están encuadradas por columnas con fustes muy recargados. El retablo de la Virgen está presidido por una escultura de la misma vestida con una túnica imitando a las imágenes andaluzas (Iglesias, 1989). Está rematado por un escudo con el anagrama de Jesús, con la corona de espinas sobre él. A ambos lados se sitúan ángeles, dándole así un toque barroco.

### *Retablo de San José e Inmaculada*

Ambos retablos son del siglo XVIII (Nieto, 1997) con detalles del rococó como volutas que los rematan lateralmente y del neoclásico en cuanto al marmoleado. Presentan un solo cuerpo y hornacina de medio punto: el de San José alberga una pequeña alacena con reja, el de la inmaculada presenta una cruz de gran dimensión y otras cuatro cruces más diminutas entre los brazos.

### *Retablo de la Dolorosa*

Es un pequeño retablo de estilo rococó. Destaca su arco de medio punto y una hornacina con cristales.

### *Retablo de Santa Teresa*

Puede situarse a finales del siglo XVII (Bejarano y Torijano, 1994), presenta un solo cuerpo y calle, con dos columnas barrocas cuyos fustes están ornamentados. Todo el conjunto está decorado por una imagen que representa al Espíritu Santo en nimbo de ángeles.

### *Retablo de la Virgen de la Pera*

El retablo original data del siglo XVI (Iglesias, 1989), poco queda de aquella obra primigenia predominando en la actualidad detalles barrocos como unas columnas salomónicas o adornos vegetales. Presenta dos cuerpos y tres calles: en el primer cuerpo, a la izquierda del observante, encontramos la Anunciación a San Joaquín y al lado derecho el Abrazo ante la puerta dorada. En la calle central, la Virgen ofrece a Jesús una pera, de ahí la advocación del retablo.



*Ilustración 17. Retablo de la Virgen de la Pera (Fuente: elaboración propia)*

### *Retablo de la flagelación*

Este retablo pertenece a finales del siglo XVI (Nieto, 1997). Está situado bajo las escaleras del coro pasando prácticamente desapercibido. Presenta dos cuerpos separados por columnas y elementos decorativos utilizados en el plateresco como cabezas aladas de ángeles y tres calles. El tema es la flagelación de Cristo, de ahí su nombre, puesto que presenta a Cristo con un paño de

pureza atado a una columna que divide la tabla en dos partes simétricas.



*Ilustración 18. Retablo de la flagelación (Fuente: elaboración propia)*

### *Retablo de la Virgen del Rosario*

Cronológicamente puede encuadrarse a finales del siglo XVII o principios del XVIII. Ocupa todo el testero de la capilla de Enrique de la Cuerva (Nieto, 1997). Tiene dos cuerpos y tres calles separados por columnas decoradas por motivos vegetales, como racimos de uvas u hojas. El primer y segundo cuerpo están divididos por un entablamento liso, partido en la calle central para colocar la figura de la Virgen del Rosario.



## **CAPÍTULO III: LA CAPILLA DE MÚSICA DE LA PARROQUIA SANTA MARÍA LA MAYOR DE LEDESMA**

### **3.1. Una capilla de música en una parroquia del siglo XVIII**

España es, en este momento, un hervidero de actividad musical, con cientos de capillas gestionadas por cabildos catedralicios, colegiadas, monasterios o simplemente parroquias pudientes (Casares, 1980).

En el XVIII, bajo las reminiscencias del Antiguo Régimen, los eclesiásticos eran un colectivo social importante debido a la profunda religiosidad del país. Muchos de ellos formaban parte de la élite intelectual pues eran historiadores, teólogos, literatos y, como tal, solían asesorar a los gobernantes del momento ejerciendo así su influencia (Camacho, 2002). Por todo ello, los eclesiásticos tenían cierto poder y eso les otorgaba prestigio, tal y

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

como apuntan Deleito y Piñuela (1952): “la Iglesia era el único terreno inaccesible a los privilegios del linaje, desde la cuál aun los más humildes, como Cisneros y La Gasca, se habían elevado a los más altos cargos” (p. 20).

En el campo musical fueron, junto con las casas nobiliarias y la incipiente burguesía, los poseedores y productores de una parte importante de la cultura y algunos destacaron como teóricos y compositores. Muchos niños entraban a formarse como seises y terminaban dedicándose profesionalmente a la música (Camacho, 2002). Es bien conocido que, en el siglo XVIII, y concretamente en el terreno de la música religiosa, fueron las catedrales y colegiadas, y en menor porcentaje las parroquias, conventos y cofradías, las que tuvieron la tarea de gestionar el corpus musical litúrgico y paralitúrgico que adornaba los rituales que la Iglesia Católica necesitaba. Así, las catedrales llegaron a ser centros de producción musical de referencia, en los que los músicos querían trabajar, bien por el salario, bien por el prestigio, o bien por la estabilidad que generaban estos empleos en una época en la que el “oficio” de músico no era sinónimo de grandes ingresos económicos (Canela, 2017).

A mediados del siglo XVIII, en España se seguía una tendencia, similar a otros países, en la que se cultivaba el gusto por la música y estilos italianos, extrapolable a la música religiosa<sup>96</sup>. La música era fundamental en el culto eclesiástico y por ello las potestades eclesiásticas se esforzaban en realizar pruebas de

---

<sup>96</sup> El italianismo, que hacia mediados del siglo XVIII era un fenómeno común en todas las capillas de música de la península, comenzó a mostrar los primeros síntomas de decaimiento ya desde principios del último tercio de siglo. En Alén (1985) se habla sobre la protesta del arzobispo Bocanegra contra la música del italiano Buono Chiodi, maestro de capilla de la Catedral de Santiago desde 1770.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

selección del personal asumiendo los gastos del proceso. Este motivo hacía que en muchas iglesias, catedrales o colegiatas se destinara una partida económica para estos menesteres. Los grandes centros, tales como las catedrales, tenían un funcionamiento similar entre ellas, que intentaba ser copiado, en menor medida, por iglesias de villas pudientes. En todas ellas se cultivaba una formación musical basada en el aprendizaje de canto llano y técnica instrumental cual academia de música (García Martín, 2011). Todo este proceso pretendía otorgar importancia a esos lugares atrayendo la atención y la presencia de parroquianos incrementando la devoción de estos, puesto que al aumentar la religiosidad aumentaban proporcionalmente las donaciones a las iglesias.

La existencia en la villa de Ledesma de una capilla ligada a la parroquia, la presencia de pequeña burguesía rural, su situación geográfica o la devoción a sus patronos, modelaban la actividad musical, la cual se podía nutrir de más o menos músicos, tanto cantores como instrumentistas. A partir del Concilio de Trento, y como contrarresto a la doctrina de la Reforma protestante, la religiosidad barroca había acentuado tanto la devoción a la Eucaristía como la admiración a la Virgen. Ledesma no fue una excepción, poblándose de ermitas y santuarios cuyas cofradías rivalizaban en festejos. Uno de los actos más intensos de fervor popular en la villa era La fiesta del *Corpus Christi*, que representaba de forma solemne la devoción al Santísimo Sacramento y en la que se organizaban procesiones con las oportunas vestiduras, representaciones teatrales (autos sacramentales) y la interpretación de los villancicos compuestos por el maestro de capilla. Estos son los que se conservan y son objeto de análisis en esta tesis.



### **3.2. La capilla de música de Ledesma**

En este apartado explicaremos la formación, el desarrollo y el declive de la capilla de música en la clerecía de Ledesma, situando en su contexto al único maestro de capilla del que conocemos fuentes musicales escritas y en cuya música sustentaremos el análisis estilístico de las obras ledesminas: Pablo Santander (1764-1810).

Reconstruir la historia de la parroquia de Ledesma retrocediendo varios siglos atrás, etapa en la que Pablo Santander la transitó, implica imaginar una sociedad de una villa castellana del siglo XVIII, muy distante a lo que conocemos en la actualidad. Hay que imaginarse una sociedad implicada en faenas de cultivo de los campos y la ganadería, con sus entretenimientos centrados en las fondas y diversiones locales. Todo ello acompañado de un pequeño gremio de artesanos y algunos nobles que buscaban emplear su tiempo en diversiones socialmente aceptadas (Bejarano y Torijano, 1994). Estos últimos encontraban en el culto religioso una buena oportunidad para satisfacer esta necesidad aprovechando para la exhibición de las vestimentas recientemente estrenadas.

La celebración religiosa respondía a la demanda espiritual de todos los grupos sociales, no apoyándose tanto en una base de honda religiosidad cuanto, en tradiciones y creencias arraigadas, lo que explica que los templos de las villas se llenaran de fieles (García, 2011). Los eventos del culto religioso se repartían a lo largo de todo el calendario litúrgico y, en una sociedad profundamente arraigada a sus creencias y costumbres, era habitual el seguimiento de este, y junto a la religiosidad, siempre estaban presentes las limosnas:

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

Carganse tres mil ochocientos/ -...se dieron limosma en la forma siguiente: mil por los señores marqueses de castellanos; quinientos por los señores marqueses de Zilloruelo; setecientos por los feligreses de esta parroquia para la capilla de música<sup>97</sup>.

La parroquia de Santa María La Mayor disponía de una capilla musical activa, puesto que hay alusiones en los libros de fábrica:

Hai en esta Iga su capilla de Musica que se/compone de organista maior que ha deresumir ha maestro de maestro de Capilla con obligacion deenseñar a los/ mozos de choro, y Altar, y organista menor en/tiempos, Bajonista, un Biolin, y quatro voces/ para las capellanias de Magujes, y otra para la de Juan de / Buenamadre y alguna otra mas quando ai ocasi/ on oportuna tienen obligacion deasistir alas misas / y solemnes como lo executan según se halla / informado, y los salarios de organista, y demás Ins /trumentos constan en las quantas de esta iglesia<sup>98</sup>.

En la actualidad solamente se conserva un órgano y la parte del coro. Sin embargo, a pesar de la desaparición de todos los instrumentos y prácticamente todas las obras interpretadas en la parroquia, la lectura de los libros de fábrica conservados en el ADSa en los que aparecen referencias como la anterior, nos aporta una idea de la importancia de la capilla entre los siglos XVI y XVIII. Tras varios siglos de esplendor, algunos factores influyeron en su decadencia y desaparición: guerras, éxodo a las ciudades, enfermedades, desamortizaciones, la invasión napoleónica que arrasó la villa en muchos sentidos, etc.:

---

<sup>97</sup> Libro de fábrica nº 30, sig. 240, fol. 104.

<sup>98</sup> Libro de fábrica nº 28, sig. 240, fols. 310v – 311.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

Con atención a las circunstancias de los tiempos, y están en / esta villa los Franceses, que no daban lugar a que los retrasos de la Iglesia / Santa María pagase lo que justamente debía, supusiese destinarlo, por / decir lo había dado en raciones para los defensores de la patria, 1815<sup>99</sup>.

Es necesario nombrar también la itinerancia, puesto que siempre ha sido una constante en la vida de los músicos. Ledesma es un lugar de paso hacia ciudades importantes y por eso, muchos músicos visitaban esta villa. Algunos de ellos son verdaderos nómadas, siempre viajando de un sitio a otro en busca de contratos con condiciones favorables que les permitieran tener una vida más cómoda. En ocasiones, la parroquia de Santa María La Mayor podía ser un trampolín para acceder a puestos más relevantes en grandes catedrales. En otros casos, era la propia parroquia la que realizaba los intercambios con otras colegiadas, parroquias o colegiadas (Leza, 2014).

Tras examinar todo el material existente, no hemos encontrado un escrito fundacional de la capilla de música. Las primeras noticias que tenemos datan del siglo XVI respondiendo a las necesidades del culto divino tal y como demuestra la siguiente cita:

Como estamos obligados a lo menos / como mejor pudiéremos decir missa, cantar y oficiar los / aniversarios y oficios a que nuestra clerecía esta obligada pues / propter officium data benifituz y los dotadores desta / clerecía así lo quisieron<sup>100</sup>.

---

<sup>99</sup> Libro de fábrica n° 30, sig. 240, fol. 85.

<sup>100</sup> ADSa, sig. 240, leg. 2 n° 465 fol. 2.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

El primer documento que hemos encontrado en el que se habla expresamente de música en la liturgia data del siglo XVI<sup>101</sup>: “Sera a cargo del capellan la obligacion de tocar la musica y officiar en esta nuestra Clerecía”. La siguiente referencia a la capilla de música es la contratación de un organista para la parroquia de Santa María La Mayor de Ledesma: en él destacan dos nombres con los que comenzamos a personificar la historia de la institución: Juan de Tula y Alonso de Tablada<sup>102</sup>. El primero fue contratado como organista hasta 1564, siendo sustituido por el segundo de forma provisional. No encontramos, aún, una organización de músicos en torno al organista, aunque fechado en 1531, encontramos en el pago de unos libros: “Que se dicen ofertorio dominical e santoral e común quirios sancus annus e prosas conformare a la orden del obispado de Salamanca”<sup>103</sup>.

Por lo tanto, podemos afirmar, que ya en el siglo XVI, empezaba a desarrollarse cierta actividad musical, tanto vocal como instrumental, en la parroquia: la construcción de un coro y la existencia de un órgano en torno al año 1500 y el encargo de libros de coro o la presencia de un organista como Juan de Tula, alrededor de 1531, demuestra el interés de la clerecía por organizar un coro y cantar el Oficio Divino como parte de sus obligaciones. La música empezaba a tener un hueco entre los muros de Santa María La Mayor.

En el siglo XVII comienza a organizarse una jerarquía, que empieza en el capellán y organista hasta los mozos de coro y los

---

<sup>101</sup> ADSa, sig. 240, leg.2, n°465.

<sup>102</sup> ADSa, sig. 240, n° 26.

<sup>103</sup> Puede leerse el pago a todos ellos en ADSa, leg. 2, n° 303, fol. 1r.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

ministriles<sup>104</sup>. Gracias a las rentas empezaron a pagar a instrumentistas, capellanes, organistas, maestros de capilla, etc. que fueron construyendo una estructura sólida en la capilla, empezando su consolidación. Esta etapa de fortalecimiento coincide con unos años de crecimiento económico que conllevan un aumento demográfico y, como consecuencia, las casas blasonadas comienzan a aparecer en la villa debido a la prosperidad de la burguesía rural (Martín y Martín, 2008).

Las diferentes fundaciones existentes proporcionaban, de forma progresiva, algunas rentas a la parroquia que las utilizaba para contratar capellanes formados en el manejo de instrumentos y en el canto (Martín y Martín, 2008). A medida que la capilla cobraba peso empezaron a contratar músicos con experiencia. En 1625 encontramos un documento en el que se pide al Cabildo de Salamanca el préstamo de un organista “por ser necesario para la Iglesia”<sup>105</sup>.

Las tareas y obligaciones de cada uno de ellos fueron consolidándose a lo largo de los años. En función de la solvencia económica de la clerecía en cada momento, se le exigían más o menos tareas. En el siglo XVIII, todos ellos debían asumir unas tareas generales<sup>106</sup> como la asistencia diaria a misa y a todos los ensayos que se organizaran, la participación en la fiesta de Navidad, *Corpus Christi*, procesiones o la Asunción y todo aquello reclamado por el Capellán que fuese necesario en la parroquia.

---

<sup>104</sup> Todo está reflejado en los diferentes libros de fábrica de la Iglesia Santa María La Mayor ubicados en la actualidad en el ADSa bajo la signatura 240 en los que empezamos a encontrar pagos por estas funciones.

<sup>105</sup> ADSa, legajo 2, f. 129v.

<sup>106</sup> ADSa, legajo 2, f. 95v.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

La solvencia económica no solo condicionaba las obligaciones de sus miembros, sino también su productividad artística. La práctica habitual en el siglo XVII fue la de comprar música de otros sitios. En 1605 se registra la noticia del pago de 69 reales por la adquisición de unos villancicos para Navidad y Corpus. Estas noticias eran habituales, encontramos varias en torno a 1630-1635, añadiendo la coletilla “como es costumbre”. En 1660 aparece el pago al organista de 100 reales más para la compra de villancicos<sup>107</sup>. Al año siguiente, la parroquia aumenta el sueldo del organista en 50 reales más “por la mucha costa que supone buscar villancicos de Navidad y Corpus”<sup>108</sup>.

Sin embargo, a lo largo del siglo XVIII, encontramos varios documentos que manifiestan que el maestro de capilla compone música propia: “abónese tres mil por componer para sta villa”<sup>109</sup>, por lo que queda patente que no se empieza a componer música original para la parroquia hasta el siglo XVIII.

La parroquia de Santa María La Mayor tuvo su época de esplendor a mediados del siglo XVIII, coincidiendo con un periodo de bonanza económica<sup>110</sup>, algo que puede comprobarse en el pago al maestro de capilla en comparación con otras épocas en la tabla siguiente<sup>111</sup>.

---

<sup>107</sup> ADSa leg. 2, fol. 284.

<sup>108</sup> ADSa, leg. 2, fol. 284.

<sup>109</sup> ADSa, leg. 2, fol. 217.

<sup>110</sup> Puede observarse en los libros de fábrica el sueldo de organistas e instrumentistas de cada época.

<sup>111</sup> A la hora de interpretar la tabla hay que tener en cuenta que hay dos siglos de margen por lo que la moneda habrá sufrido una devaluación.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

Tabla 2

*Sueldo de los maestros de capilla*

---

S. XVII	S. XVIII	Sueldo Pablo Santander	S. XIX
330 reales	3000 reales	8000 reales	400 reales

---

Nota. Fuente: elaboración propia

Durante el siglo XVIII empieza la selección de toda la plantilla de la capilla musical por oposición. Al quedar vacante una plaza, el cabildo dictaminaba la elaboración de un edicto que se hacía público. Se colocaba a la puerta de la iglesia bajo la supervisión de varios miembros de la capilla, a continuación, se tocaba la campana para informar a los interesados. Si, pasando un tiempo prudencial, la plaza seguía desierta, el edicto era enviado a las catedrales próximas, en este caso, Salamanca, Ciudad Rodrigo, Zamora, Ávila y Valladolid (Bejarano y Torijano, 1994).

Cuando los interesados se ponían en contacto con la parroquia, se acordaba la ayuda para su desplazamiento para opositar. En la fecha convenida, los miembros de la capilla examinaban, en privado, a los candidatos, comunicando al final del proceso si la plaza quedaba cubierta o por el contrario permanecía vacante. Por último, unos días después, el nuevo miembro tomaba juramento comprometiéndose a realizar sus obligaciones en la parroquia. Se tocaba la campana nuevamente para convocar a los fieles, que acudían a la iglesia a recibir al nuevo miembro (Bejarano y Torijano, 1994).

A lo largo de los años podemos comprobar cómo se produjeron numerosas vacantes en diferentes puestos de la capilla,

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

bien por el traslado a otro lugar o bien por defunciones. Cuando esto se producía, el cabildo trataba de cubrir estas necesidades lo antes posible.

El siglo XIX coincide con una fase de ocaso e inestabilidad. Por un lado, la villa sufrió el paso del ejército francés, que la invadió y, en su huida destruyó puentes, edificios emblemáticos y tal vez documentación de la capilla. Otro causante de inestabilidad fue, como ya se ha señalado, la desamortización, que provocó la disminución de instrumentos e instrumentistas de la misma: “En 1815 se forma una comisión de fábrica para hacerse cargo de las extraordinarias circunstancias imprevistas ocurridas en estos últimos años por deudas por rentas, censos...”<sup>112</sup>. Además, comienzan a hacerse visibles otro tipo de problemas: el coro necesitaba una reparación en su estructura, lo que unido a la falta de clero y a la escasez de rentas hace que la situación se vuelva insostenible. Es en este momento cuando el párroco, coincidiendo con el Concordato de 1851<sup>113</sup>, solicita al obispo una ayuda “para dotar seculares músicos que pudieran cantar y tocar instrumentos en las muchas festividades con que se da culto al Señor”<sup>114</sup>. Acerca de esta cuestión, Eslava (citado en Gallego, 1991) expone:

En el último Concordato se dispone que en cada iglesia catedral ha de haber un maestro de capilla, un organista, un contralto, un tenor y un sochantre, todos sacerdotes, que con los niños de coro formarán una capilla. Mas como en la actualidad no hay quienes reúnan la dignidad del sacerdocio y la suficiencia artística

---

<sup>112</sup> Libro de fábrica nº 30, fol. 93.

<sup>113</sup> El Concordato de 1851 supuso un pacto por el que el Estado sufragó los gastos de la Iglesia solicitando esta apoyo para la música (Gallego, 1991).

<sup>114</sup> ADSa, sig. 240, nº 25, fol. 313v.



### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

necesaria ... unas se hallan vacantes por falta de opositores y otras necesariamente se proveen en los sacerdotes que las pretenden, siquiera no estén adornados de los conocimientos necesarios. (p. 3)

La respuesta del obispo fue inmediata: concedió 2000 reales al párroco de Santa María La Mayor de Ledesma para destinarlos única y exclusivamente a la capilla de música. Sin embargo, esta renta fue insuficiente para lograr solucionar todos los problemas que presentaba la parroquia en aquel momento, comenzando de forma evidente el hundimiento de la misma.

En 1914 encontramos el pago por varias obras musicales, señal de que los maestros de capilla no tienen formación, o quizá tiempo, para componer:

Al organista por las siguientes obras musicales adquiridas para esta parroquia “Tantum ergo” de Jauregui a tres voces y órgano= 2,00; Misa “Te deum Laudeamus” de Perosi a dos voces y órgano= 2,10; Misa de “Requiem” a dos voces y órgano por Verges= 2,00; “Despedida a la Santísima Virgen” a tres voces y órgano por Enrique J. García=0,60; “Aria a Santa Teresa” a duo y coro de tiples y órgano por Bayles Albéniz= 1,25 y otras menos importantes<sup>115</sup>.

Este repertorio deja de manifiesto la tendencia presente en Ledesma, y en otras parroquias rurales, de incluir música con acompañamiento de órgano<sup>116</sup>. Destacamos la presencia de un compositor como Perosi en este repertorio, puesto que es uno de los impulsores del movimiento de renovación de la música

---

<sup>115</sup> ADSa. Libro de fábrica, sig. 240 n° 31 fol. 9.

<sup>116</sup> En otras parroquias también encontramos este tipo de repertorio como en la de San Juan Bautista, Santa María de Huéscar o Santa María del Juncal.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

religiosa, el Cecilianismo (López, 1999). En 1914 ya había sido emitido el documento papal de Pío X conocido como el “Motu Proprio”<sup>117</sup> y, la parroquia apostaba por una colección italiana (Garbayo Montabes, 2004). A pesar de ello, siguen existiendo obras con reminiscencias teatrales como el *Aria a Santa Teresa*.

Por tanto, ya no se compone, imaginamos que ante la dificultad de poder pagar esa tarea. Cabe suponer que las diferentes desamortizaciones hicieron desaparecer muchos documentos importantes, y que la existencia de la capilla continuó, a pesar de hacerlo de forma más débil, a principios del siglo XX, como consecuencia de la inercia de siglos anteriores. Sin embargo, dudamos que tal hecho se produjese en la segunda mitad puesto que ya no tenemos noticia alguna de que la existencia de música entre sus muros.

### 3.3. Los miembros de la capilla

La estructura musical de Santa María La Mayor es similar a la de otros organismos semejantes de otras villas castellanas tales como los de Nava del Rey (García, 20011) y de poblaciones más lejanas como la de Irún (Capdepón, 2011) o la de Salobreña (Pérez Mancilla, 2013). Queremos destacar, por otro lado, que, al no tratarse de una catedral, ni siquiera de una colegiata, la capilla de música ledesmina carecía de ciertos cargos presentes en ellas como el sochantre<sup>118</sup>, más bien era una iglesia con rentas importantes.

---

<sup>117</sup> Nombre por el que se conoce al documento papal extendido por Pío X en 1903 en el que se promulgaba la implantación obligatoria de la reforma de música sacra que había venido gestándose en Europa desde mediados del siglo XIX.

<sup>118</sup> En Catedrales como la de Salamanca o la de Tarragona observamos estos cargos (Canela, 2017).

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

Basándonos en las fechas encontradas en los libros de fábrica podemos decir que la existencia de esta duró varios siglos, aunque el material musical encontrado solamente nos deje evidencias de un breve período.

Como podemos apreciar en la siguiente tabla, se trataba de una estructura basada en una organización jerárquica, que de mayor a menor posición sería la siguiente:

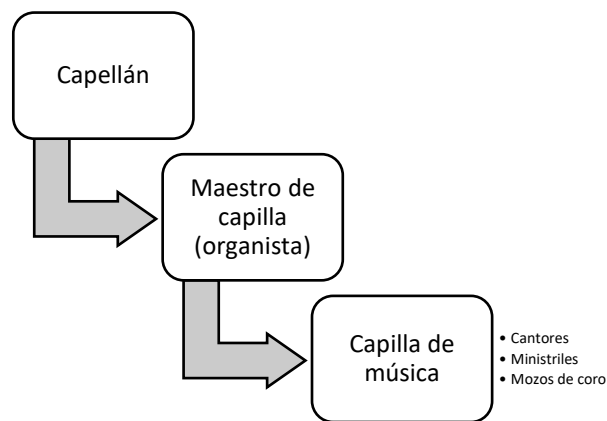


Figura 3. Estructura de la capilla de música en la década de 1770 (Fuente: elaboración propia)

La estructura de la capilla musical de Santa María La Mayor fue definiéndose a lo largo de los siglos. A la cabeza de la misma se situaba el capellán de voz. En la cúspide de esta pirámide jerárquica, junto al anterior, se encontraba el organista, que pasará a llamarse maestro de capilla en el siglo XVIII. Tenía unas funciones generales como enseñar canto, el manejo de varios instrumentos y gramática a los mozos de coro: “abónese 300 por enseñar a los mozos de coro”<sup>119</sup>. Funcionaba, por tanto, a modo de *schola cantorum*, y fruto de esta formación, muchos de estos niños acababan siendo ministriles y cantores de la parroquia.

---

<sup>119</sup> ADSa, sig. 240, n° 29.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

La figura más importante de todo este entramado era la del maestro de capilla. Por ello, a partir del siglo XVIII, comienza a ser elegido mediante un proceso de oposición, como aclara el acta del contrato de Manuel Moredo, que es designado “nuevo maestro de capilla elegido por oposición”<sup>120</sup>.

Todos los miembros obedecían órdenes directas del capellán. Estas autoridades solían ocupar los sitios colocados en el coro en la parte alta de la iglesia, organizados de forma rectangular, siendo la forma de sentarse estrictamente jerárquica, en función del cargo que ocuparan. Delante de ellos, en el centro, se colocaban los cantorales y alrededor de ellos los cantores y ministriles. Al lado derecho, ubicándose fuera del coro, se situaba un magnífico órgano tocado por el maestro de capilla (Martín y Martín, 2008).

Creemos que la capilla de música estuvo compuesta por, a lo largo de su historia, en torno a diez-quince miembros: unos dos o tres capellanes de voz, un maestro de capilla u organista, cinco mozos de coro y varios ministriles. En algún documento se habla de la presencia de un segundo organista o ayudante “por ser necesario para la Iglesia”<sup>121</sup>.

El tipo de voces necesitado para el coro se mantuvo estable a lo largo de los siglos. Para ello utilizaban las voces blancas de los mozos de coro, y cuando estos experimentaban el cambio de tono en la voz durante la adolescencia eran relegados por otros niños<sup>122</sup>. Como práctica habitual, los mozos de coro eran sustituidos por

---

<sup>120</sup> ADSa, sig. 240, n° 29.

<sup>121</sup> ADSa, leg. 2, fol. 129v.

<sup>122</sup> ADSa, sig. 240, n° 28, se observa el cambio de los mozos de coro cada 4 ó 5 años.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

otros niños y ellos pasaban, tras la adolescencia, a ocupar otros cargos en la parroquia.

A continuación, mostramos un resumen de los protagonistas de la capilla musical, en el que hemos incluido tanto maestros de capilla, como cantores y ministriles.

Tabla 3

*Componentes de la capilla de música de Ledesma*

Organistas y maestros de capilla	Año	Instrumentistas, capellanes de voz y mozos de coro
JUAN DE TULA	1531	
ALONSO DE TABLADA	1564	
JUAN ROMÁN	1605	
GASPAR ROMÁN	1612	
MARTÍN DEL CASTILLO	1622	
JUAN DE MEDINA	1625	
PEDRO DE FIGUEROA	1627	
JUAN DE ADANESA	1628	
CARLOS DE ALMENDÁREZ	1640	
ANTONIO DE TIRADOS	1655	
ANTONIO DÍEZ	1678	
ANTONIO DE TIRADOS	1685	
	1695	JOSEPH CONDE (CAPELLÁN) GASPAR DE TAVERA (CAPELLÁN) J. MANUEL FRANCO (CAPELLÁN) MANUEL RODRÍGUEZ (CAPELLÁN) LDO. JUAN GARCÍA (CAPELLÁN) LDO. M. GONZÁLEZ (CAPELLÁN)
	1701	THOMAS FRADELAS (BAJONISTA)
GREGORIO OLIVERA	1704- 05	
JUAN TRIGUEROS	1708	
	1709	JUAN TRIGUEROS/ JOSEPH TEJEDERAS (ARPA Y CHIRIMÍA)
	1715	

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

	1718-19	MANUEL FERNÁNDEZ (ARPA Y CHIRIMÍA)
JOSEPH TEJEDERAS	1727	LDO. JUAN DE URUEÑA (CAPELLÁN)
		LDO. JOSEPH CAÑUERTO (CAPELLÁN)
	1730	LDO. DOMINGO SAL (CAPELLÁN)
		MARTÍN DE BASARAZ (CAPELLÁN)
	1738	PEDRO DE LA FUENTE (CAPELLÁN)
MANUEL FERNÁNDEZ	1739	
	1740	JUAN ESTEBAN (VIOLINISTA)
	1747-50	JOSEPH MIGUEL BERMEJO (BAJONISTA)
PABLO SANTANDER	1764	
	1770	JUAN AGUSTÍN (VIOLINISTA)
		DIEGO BERMEJO (CAPELLÁN)
	1773	BERNANDO ALMEYDA (CAPELLÁN)
		JUAN MALDONADO (CAPELLÁN)
		AGUSTÍN RODRÍGUEZ (CAPELLÁN)
	1782	ANTONIO NUÑEZ (VIOLINISTA)
	1784	MIGUEL PANIAGUA (CAPELLÁN)
	1787	FRANCISCO SANTANDER (VIOLINISTA 2º)
	1790	D MANUEL PÉREZ (VIOLINISTA)
		FRANCISCO SANTANDER (CAPELLÁN)
	1794	M. ÁNGEL DíEZ (CAPELLÁN)
	1797	CRISTOBAL NUÑEZ (TROMPA) / FRANCISCO GARCÍA (TROMPA)
	1800	JOSEPH MANUEL GARCÍA Y JOHATTAN GARCÍA (VIOLINISTAS)
	1802	JOSEPH MIGUEL BERMEJO (BAJONISTA)
	1804	TOMÁS ÁLVAREZ (TROMPA)
	1805	JOAQUÍN ARÉVALO (CAPELLÁN)
		FRAY MANUEL HERNÁNDEZ (CAPELLÁN)
	1808	D. MANUEL GARCÍA (BAJONISTA)
MANUEL MOREDO	1810	
AGUSTÍN DEL CORRAL	1815	FÉLIX BARRERA (BAJONISTA)
	1816	
		TOMÁS GARCÍA (TROMPA)
	1820	MIGUEL LEDESMA (MC)
		ÁNGEL BAQUERO (MC)
		JOSEFE MARTÍN (MC)

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

		GERÓNIMO CÁNDIDO (MC)
	1821	DIEGO LEDESMA (MC) TORIBIO RODRÍGUEZ (MC)
	1822	ANTONIO TAVERA (MC) MIGUEL ESTEBAN (MC) ANTONIO GARCÍA (MC)
	1824	ANTONIO TABERNEIRO (MC) JOSÉ CESTEROS (CAPELLÁN) NARCISO GONZÁLEZ (CAPELLÁN) JUAN PÉREZ (CAPELLÁN) JOSÉ GARCÍA (CAPELLÁN) FRANCISCO HERNÁNDEZ (MC)
FRANCISCO MARTÍN	1825	MODESTO AGUSTÍN (MC) JUAN MANUEL GARCÍA (MC) JOSÉ GUERRA (MC) LUIS HERNÁNDEZ (MC)
	1826	DOMINGO BERMEJO (MC) FRANCISCO GORDILLO (MC)
	1827	TORIBIO RODRÍGUEZ (MC)
	1831	ANDRÉS BADILLO (BAJONISTA)
	1832	ANTONIO GARCÍA (TROMPA)
	1836- 50	JULIÁN HERNÁNDEZ (CAPELLÁN) EMETERIO PRAT (CAPELLÁN)

Nota. Fuente: elaboración propia

Aunque en el terreno de las voces apenas hubo cambios, no sucede lo mismo entre los ministriles. Durante el barroco el instrumento preferido será el bajón, que realizaba el bajo continuo, una práctica muy extendida que se encuentra descrita en diferentes tratados de la época (Garbayo Montabes, 2013). Observamos en la tabla cómo esta figura es requerida hasta 1831. Alrededor de 1709 el bajón comienza a combinarse con la chirimía, que junto con el arpa terminará alternándose con el bajón en sus funciones<sup>123</sup>.

Hasta finales del siglo XVIII la predominancia de la cuerda es clara. Este protagonismo se vio parcialmente sustituido a lo largo del siglo XIX, siguiendo modas europeas, por los

---

<sup>123</sup> ADSa, sig. 240, n°29, se observan los pagos por tocar estos instrumentos.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

instrumentos de viento<sup>124</sup>. Así, se mantendrá la sonoridad de los violines combinada con las trompas, una agrupación muy del gusto de la época que recoge Pablo Santander en sus obras.

#### 3.3.1. Las capellanías

En el siglo XVIII empiezan a tener importancia las capellanías, una institución que otorga determinados bienes con la obligación del cumplimiento de misas y de otras cargas. Al cargo de la misma estaba el capellán, que podía ser religioso o no. En la villa encontramos dos: la capellanía de Majuges, fundada por Alonso de Moronta, y otra fue fundada en 1687 por Juan de Buenamadre. Ambas capellanías tenían una serie de obligaciones: asistencia a las horas canónicas diarias, dos misas semanales y cantar a canto de órgano durante las festividades<sup>125</sup>.

A continuación, ofrecemos un esquema de los ocupantes de ambas capellanías de música, cuyos nombres se apuntaron en los documentos de las visitas. Hay que tener en cuenta que estos no se hacían con asiduidad, existiendo un vacío en algunos años. Además, estos datos nos llevan a fortalecer la idea de que en la villa existía un grupo de capellanes a modo de *schola cantorum*.

A continuación, establecemos una relación de los distintos capellanes de la parroquia durante el siglo XVIII:

---

<sup>124</sup> ADSa, sig. 240, n° 31, se observan los pagos por tocar instrumentos varios. A pesar de la primera compra de una trompa la fechamos en 1777.

<sup>125</sup> Libro de fábrica N° 30, fol. 36v.



### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

Tabla 4

*Relación de capellanes en Santa María La Mayor 1695 – 1738*

CAPELLANES	Capellanía de Magujes, fundada por Juan Alonso de Moronta							
	1695 <sup>126</sup>	1730	1733	1738	1773	1784	1786	1794
Joseph Conde	X							
Gaspar de Tavera	X							
Juan Manuel Franco Quiros	X							
Manuel Rodríguez Crespo	X							
Ldo. Juan García	X	X	X	X				
Ldo. Juan de Urueña		X						
Ldo. Joseph Cañuerto		X	X	X				
Ldo. Domingo Sal y Valera		X	X	X				
Pedro de la Fuente				X				
Diego Bermejo					X	X	X	X
Bernando Almeyda					X	X	X	X
Juan Maldonado					X	X	X	X
Miguel Paniagua						X	X	
Francisco Santander								X

---

CAPELLANES	Capellanía de Juan de Buenamadre							
	1695	1730	1733	1738	1773	1784	1786	1794
Ldo M. González	X							
Martín de Basaraz		X	X	X				
Agustín Rodríguez de la O					X	X	X	
M. Ángel Díez								X

Nota. Fuente: elaboración propia.

<sup>126</sup> En el ADSa leg. 2, respectivamente y en correspondencia con cada año: nº 3, nº 113, nº 269, nº 278, nº 40, nº 234, nº 273, nº 278, nº 375, nº 46, nº 239, nº 375, nº 380, nº 46, nº 239, nº 277, nº 280.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

Cuando un capellán dejaba el puesto, bien por cese, ascenso o defunción, la parroquia intentaba suplir la baja cuanto antes, para que no afectara a la vida diaria de la capellanía. A veces, se alargaba en el tiempo, puesto que se requería una formación musical y una tesitura de voz determinada. Cuanta más reputación tuviese la institución, más aspirantes aparecían (Bejarano y Torijano, 1994).

Ya en el siglo XIX, un asunto que preocupaba a la parroquia eran las dificultades que encontraban para remplazar a los capellanes de voz debido a la inestabilidad económica. Durante toda la centuria empiezan a aparecer noticias del retraso en el pago a los capellanes: “Sele abonan/ sesenta y cinco fan de terreno / como pago retrasado”<sup>127</sup>.

Los capellanes de voz durante el siglo XIX fueron los siguientes<sup>128</sup>:

---

<sup>127</sup> En 1815 encontramos un escrito en el que se informa del pago de 16770 reales a los capellanes de magujes como retraso de un pago. ADSa, sig. 240, n° 25, fol. 108r.

<sup>128</sup> ADSa sig. 240, n° 27, fols. 138r., 146r., 160r., 168r y 177r.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

Tabla 5

*Relación de capellanes en Santa María La Mayor. Siglo XIX*

CAPELLANES	Capellanía de Magujes		
	1805	1824	1836
Joaquín Arévalo	X		
Fray Manuel Hernández			
José Cesteros		X	
Narciso González		X	
Julián Hernández			X
Juan Pérez		X	X

CAPELLANES	Capellanía de Juan de Buenamadre	
	1824	1836
José García	X	
Emeterio Prat		X

Nota. Fuente: elaboración propia

Entrando en el siglo XIX, la decadencia de la Clerecía comienza a ser evidente. Encontramos un documento en el que muestra la dificultad para cubrir una vacante en la capellanía de Juan de Buenamadre, “no siendo hoy posible por la escasez del /clero nombrar eclesiástico que la desempeñe”<sup>129</sup>.

#### 3.3.2. El órgano y los organistas

Según el libro de cuentas, que comienza en 1605<sup>130</sup>, la construcción de contrafuertes dificulta la continuación del órgano

<sup>129</sup> ADSa, sig. 240, n° 27, fol. 116v.

<sup>130</sup> Libro de fábrica N° 26, fol. 323v.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

debajo del coro y se traslada a la capilla de Enrique de la Cueva. En 1703 la parroquia paga a Manuel Viña la construcción de uno nuevo y es probablemente en este momento cuando lo sitúan en la tribuna. En 1762, José Isla se encarga de elaborar las alegorías y los ángeles con trompetas curvas que lo coronan. Tras algunas reparaciones, el viejo órgano fue sustituido construyéndose uno nuevo en 1803 lo que nos sitúa ante uno de los más modernos de la diócesis de Salamanca<sup>131</sup>.

El órgano conservado actualmente<sup>132</sup> presenta detalles del estilo rococó como los ángeles que tocan las trompetas o la decoración de los espacios libres que dejan los tubos cortos. También se distinguen detalles neoclásicos como la parte baja que simula un entablamento y pilastras, es de transmisión mecánica y tiene registros partidos<sup>133</sup>.

En la fachada está dividida la trompetería en cinco secciones, compuestas de 31 tubos en total, todos reales y, debajo de estos se sitúa en horizontal la trompetería, colocación que recuerda a la época barroca<sup>134</sup>. Es de un solo teclado con 43 notas y octava corta. Destaca el balcón de hierro situado en la pequeña tribuna, obra de Gallego de Miguel. Se trata de balaústres cincelados de buena forja con motivos recortados en plancha de

---

<sup>131</sup> Contratos para hacer, afinar y tasar un órgano. APLe.

<sup>132</sup> Los órganos barrocos españoles de iglesias rurales suelen tener un solo teclado y el de Ledesma tiene dos, algo peculiar en una parroquia rural, además de las dimensiones. Por lo explicado anteriormente y por la composición de sus registros es uno de los órganos más importantes de la provincia.

<sup>133</sup> Es habitual que se mantenga tanto la morfología barroca, como los elementos señalados anteriormente, hasta mediados del siglo XIX.

<sup>134</sup> La trompetería de batalla o tendida es un rasgo del siglo XVII que, al igual que los anteriores, se mantiene hasta que llegan las reformas del órgano francés.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

hierro y flores adosadas (muy característico de las balconadas de Salamanca en el siglo XVIII) y en su parte superior un pasamanos moldurado que remata en sus ángulos con bolas de bronce. Esta balconada se apoya en elegantes roleos, característicos también en la historia de los hierros salmantinos del segundo período barroco<sup>135</sup> (Nieto, 1997).



*Ilustración 19. Detalle del órgano (Fuente: Gaceta de Salamanca, 3 de septiembre de 2016, p. 22)*

---

<sup>135</sup> Hace aproximadamente cinco décadas que el órgano de la iglesia de Santa María La Mayor de Ledesma dejó de sonar. En la actualidad, un grupo de ledesminos ha puesto en marcha el ‘Grupo de recuperación del órgano y música sacra de Ledesma’, con el que se pretende concienciar tanto a vecinos como a las instituciones de la importancia de este instrumento para que aporten financiación para su recuperación y puesta en funcionamiento.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

Este instrumento musical estaba vinculado al organista, que era la figura central de la capilla de música y, en consecuencia, es el miembro que tiene un mayor salario en la estructura, y por ello también se le exige una mayor preparación musical. Realizaba la función de maestro de capilla.

Como ya hemos comentado, en 1564, se habla de la necesidad de contratar a un organista para la parroquia de Santa María La Mayor de Ledesma. En él destacan dos nombres con los que comenzamos a personificar la historia de la capilla: Juan de Tula y Alonso de Tablada<sup>136</sup>. El primero fue contratado como organista hasta 1564 siendo sustituido por el segundo de forma provisional.

Durante el siglo XVII se establece como asidua en la clerecía la figura del organista, apareciendo ya en los libros de fábrica el pago de su salario y algunas de sus obligaciones. Recibía un salario fijo, en torno a los 330 reales llegando a crecer hasta los 3000 reales<sup>137</sup>. Este podía aumentar, en forma de alimentos como fanegas de grano, trigo o centeno, o el alquiler de la casa en la que vivía, si realizaban otro tipo de prestaciones para la parroquia. En épocas de esplendor, el sueldo llegó a alcanzar los ocho mil reales (con Pablo Santander como maestro de capilla a finales del siglo XVIII)<sup>138</sup>.

Entre algunas de las funciones que aparecen en el siglo XVII en los libros de fábrica se encuentran las de enseñar a cantar, enseñar a tocar la chirimía en las fiestas solemnes o tocar el

---

<sup>136</sup> ADSa, sig. 240, n° 26.

<sup>137</sup> ADSa, sig. 240, n° 29 fol. 296v.

<sup>138</sup> ADSa, sig. 240, n° 30 fol. 29v.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

bajón<sup>139</sup>. Por tanto, la figura del organista debe de tener destrezas y conocimientos en otros instrumentos. Como apuntamos anteriormente, comienzan a hacerse habituales los pagos por villancicos a partir del año 1632 aumentando su sueldo en 50 reales. Parece, por tanto, que durante el siglo XVII no se componía música propia en la Clerecía, sino que se traía de otros centros.

A continuación, exponemos una relación de todos los organistas que sirvieron a la clerecía en el siglo XVII<sup>140</sup>:

---

<sup>139</sup> ADSa, leg. 2. n° 20.

<sup>140</sup> ADSa. Libro de fábrica n° 26.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

Tabla 6

*Relación de organistas en Santa María La Mayor*

ORGANIS TAS	1605	1612	1622	1625	1627	1628	1640	1655	1678	1685	1704/5	1708	1719	1727	1739	1749	1764
Juan Román	X	X															
Gaspar Román		X	X														
Martín del Castillo			X	X													
Juan de Medina				X	X												
Pedro de Figueroa					X	X											
Juan de Adanesa						X											
Gaspar Román						X	X										
Carlos de Almedárez							X	X									
Antonio de Tirados								X	X								
Antonio Díez									X	X							
Antonio de Tirados										X	X						
Gregorio de Olivera											X	X					
Juan Trigueros												X	X				
Joseph Tejederas													X	X			
Gregorio Olivera (2º organista)													X	X	X		
Manuel Fernández														X	X	X	
Pablo Santander																	X

Nota. Fuente: elaboración propia.



### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

En 1612, Juan Román fue sustituido por su hijo Gaspar Román<sup>141</sup>, por lo que no era requisito indispensable la condición de religioso para ser organista. En 1678 se registra por primera vez la presencia de un ayudante o segundo organista durante un período de diez años. La figura del organista poco a poco gana peso en la parroquia afianzando su presencia. Se van concretando sus obligaciones hasta convertirse en las propias del maestro de capilla a mediados del siglo XVIII, incluyendo entre sus funciones la de componer música original. Su sueldo aumentó considerablemente, llegando a recibir hasta 3750 reales al final de la centuria<sup>142</sup>.

Tras el organista Antonio de Tirados, se hizo cargo de la plaza Gregorio de Olivera hasta que fue ocupada por Juan Trigueros, quedando el propio Olivera al servicio de la clerecía y ocupando el puesto de segundo organista entre 1719 y 1739. Este músico es el primer arpista que aparece en los documentos de la parroquia. Sirvió en ella durante ocho años y ya se le exigía enseñar canto a los mozos de coro<sup>143</sup>. Fue sustituido por Joseph Tejedas, quien tuvo como ayudante a Olivera<sup>144</sup>, a quien además se le exigía la afinación de las cuerdas del arpa. Sería sustituido por Manuel Fernández, también arpista, en 1750, de quien dejamos de tener noticias puesto que el libro de fábrica está desaparecido. Por tanto, tenemos un vacío documental de dos décadas. Continuamos la reconstrucción con el tercer libro de fábrica encontrado, que data

---

<sup>141</sup> ADSa leg. 2, n° 47.

<sup>142</sup> ADSa, sig. 240, n° 29, fol. 367v.

<sup>143</sup> ADSa leg. 2. n° 108.

<sup>144</sup> Gregorio de Olivera solamente cobraba una pequeña cantidad de salario en pan por lo que se puede sospechar que sus obligaciones se limitaban a sustituir al primer organista cuando se encontraba indispuerto.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

del año 1770, presentando a Pablo Santander como primer maestro de capilla de Santa María La Mayor de Ledesma.

#### 3.3.3. Los maestros de capilla

Como hemos mencionado en el apartado anterior, el término de maestro de capilla empieza a ser acuñado, en la documentación de Ledesma, a partir del siglo XVIII<sup>145</sup>. Aumentan las obligaciones del organista creando, como figura central de la capilla de música, al maestro de capilla. Debido a que se les exigía componer, todos ellos eran músicos y con cualificación profesional.

Dentro de toda la estructura, era el que más responsabilidades tenía, pues todos los miembros dependían de él. Entre sus funciones destacaban las de componer la música de la clerecía, asegurar la educación tanto musical como lingüística de los mozos de coro, custodiar los libros de coro, o asegurar la vestimenta de todos sus miembros: “pago por vestido de mozos de coro”<sup>146</sup>.

A continuación, resumimos en una tabla los maestros de capilla de Santa María La Mayor<sup>147</sup>:

---

<sup>145</sup> ADSa, 240, n° 29 fol. 308.

<sup>146</sup> ADSa, sig. 240, n° 28.

<sup>147</sup> Encontramos referencias en ADSa, Libro de fábrica, sig. 240 n°29 fols. 4, 19v., 34, 61v., 69v., 92v., 106v., 119v., 128v., 151, 172, 205v., 227, 255v., 269v., 291, 300, 320, 308, 367v., 396v., 443, 457, 469.

Libro de fábrica, sig. 240 n°30 fols. 12v., 15v.

ADSa, libro de fábrica, sig. 240 n°30 fol. 109.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

Tabla 7

*Relación de maestros de capilla en Santa María La Mayor*

<b>MAESTROS DE CAPILLA</b>	<b>1764</b>	<b>1810</b>	<b>1815</b>	<b>1825</b>	<b>1850</b>
Pablo Santander	X	X			
Manuel Moredo		X	X		
Agustín del Corral			X	X	
Francisco Martín				X	X

Nota. Fuente: elaboración propia

Para contribuir a la reconstrucción de las prácticas de los músicos en la Península Ibérica, es interesante trazar los itinerarios seguidos por estos profesionales, sus procedencias y destinos. Por ejemplo, Manuel Moredo procede de la Catedral de Ciudad Rodrigo (Salamanca) y Agustín del Corral de la Catedral de Málaga, itinerando hacia la Catedral de Jaca al finalizar en Santa María La Mayor de Ledesma. Del resto de maestros de capilla no tenemos noticia ni de su procedencia, ni de su destino. En ambos ejemplos observamos que la movilidad era amplia, no solamente a nivel provincial, sino que abarcaban todo el territorio nacional. Además, las procedencias son tanto de entornos rurales como urbanos. Destacamos que algunos nombres no aparecen en los contratos de las otras capillas, sin embargo, si aparece escrito el lugar de procedencia en los registros encontrados en el ADSa.

#### 3.3.3.1. Pablo Santander

Terminamos el siglo XVIII con una gran estabilidad dentro de la capilla musical. El organista pasa a desempeñar el papel de

---

ADSa, libro de fábrica, sig. 240 n°30 fol. 85r.

ADSa, libro de fábrica, sig. 240 n°30 fols. 245, 259, 276v., 281v., 305, 314, 320.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

maestro de capilla y entramos en el siglo XIX con una estructura estable, encarnada en la figura de Pablo Santander. Vemos necesario pararnos en la figura de este músico puesto que la gran mayoría de las obras que se conservan son de su autoría, aunque lamentablemente ninguna se encuentra ya en el APLe, sino en el APPi y en el ACSa. La mayoría de esas composiciones están fechadas en años en los que Pablo Santander era maestro de capilla en Santa María La Mayor, lo que nos hace pensar que la parroquia, o él mismo, pudo dedicarse en algún momento a la venta o copia de partituras puesto que la música a papeles circulaba con facilidad y no se le daba apenas valor<sup>148</sup>.

La primeras referencias de Pablo Santander en la capilla las encontramos en un pago del año 1764-1765: “Abonansele dos...../ pagado a d. Pablo Santan/der organista desta Ig por ayuda/ de escrita”<sup>149</sup>. La siguiente referencia es otro pago del año 1765-1766: “Abonasenle 8 mil a Pablo/ de Santander primer organista/ desta”<sup>150</sup>. De nuevo aparece un pago en 1768, por lo que las obras que estudiaremos a continuación fueron compuestas por el maestro dentro de los muros de la parroquia ledesmina. Es posible que las demás composiciones encontradas también, pero al no estar fechadas las dejaremos para investigaciones posteriores.

---

<sup>148</sup> Otra de las opciones que barajamos es la confusión de archivos al registrar las partituras, puesto que la parroquia a la que han aparecido asignada recibe el nombre de Santa María La Mayor de Piedrahíta.

<sup>149</sup> Libro de fábrica nº 28, sig. 240, fol. 436v.

<sup>150</sup> Libro de fábrica nº 28, sig. 240, fol. 447v.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

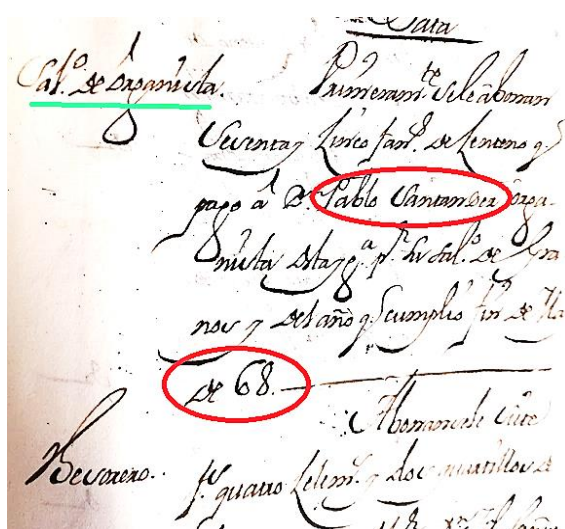


Ilustración 20. Extracto de un pago a Pablo Santander en 1768 (Fuente: elaboración propia)

Sabemos que Santander fue el músico que más tiempo ejerció en la parroquia y llegó a optar a otras plazas de más influencia como la de la capilla de la Catedral de Salamanca. El 17 de julio de 1789<sup>151</sup> el Cabildo de la Catedral convoca una oposición al Magisterio de la Capilla vacante nombrando comisarios a los canónigos Doctoral y Sandón y a los músicos Vaquero, Salache y Reynoso. Se presentaron seis opositores: Manuel Doyagüe (sustituto del maestro de capilla de Salamanca), José Pons (procedente de Madrid), Bruno Molina (cantor de la Catedral de Cuenca); Raimundo Luis Forné (maestro de capilla de la Catedral de Plasencia); Pedro Estorcui (maestro de capilla de Santo Domingo de la Calzada) y Pablo Santander. Finalizada la escucha y los ejercicios de los aspirantes se informaron de los resultados.

---

<sup>151</sup> Encontramos referencias a este hecho en Ezquerro (1990), a pie de página, añade que Pablo Santander es un músico desconocido, algo que refuerza los objetivos de este estudio. Toda la información que exponemos a continuación podemos encontrarla en Artero (1947) donde expone las oposiciones al magisterio de la capilla de la Catedral de Salamanca, pp. 191-202.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

Vaquero y Galache lo hicieron conjuntamente haciendo público el siguiente veredicto: “ponemos en primer lugar a Doyagüe, Molina y Forné; en segundo lugar, a Pons y Estorcui; en tercer lugar, a Santander. Así lo sentimos y lo firmamos” (p.197). Las razones que dieron para esta elección fueron las siguientes: “Doyagüe en primer lugar porque, aunque la antífona no corrió mucho la pluma, sin embargo, está trabajada y arreglada a las circunstancias que se pidieron” (p.198). Con respecto a Santander las explicaciones fueron “en tercer lugar porque sus obras no son del mérito de las otras, pero ha desempeñado muy bien y en los ejercicios reservados fue de los mejores en la modulación. Erró en el facistol” (p.198)<sup>152</sup>.

Reynoso opinaba que “en primer lugar Don Josef Pons, en segundo lugar, a Don Bruno Molina. En tercer lugar, Don Raimundo Luis Forné, en cuarto lugar, a Don Manuel Doyagüe, en quinto lugar, Don Pedro Estorcui, en sexto lugar Don Pablo Santander” (p. 198). Las explicaciones para situar a Santander en el último lugar fueron que “este compositor ha dispuesto la antífona y el villancico sin contar casi en cosa alguna con las condiciones<sup>153</sup>

---

<sup>152</sup> Informe del Tribunal facultativo y adjudicación de la Prebenda: 12 de agosto de 1789 (Cabildo ordinario celebrado en dicho día, y presidido por el Sr. D. Francisco Estanislao Montero Gorjón, Deán y Canónigo). Documentos relativos a las oposiciones al magisterio de capilla de la Catedral de Salamanca, hechas por Doyagüe el año 1879. Registro de Actas Capitulares de la SIC. de Salamanca (1785-1790) según nota del Archivero D. R. Bravo.

<sup>153</sup> Se establecieron seis ejercicios: preguntas y composiciones relacionadas con una antífona, un canto llano, un contrapunto, un villancico y un motete. El ejercicio que se consideraba transcendental y que daría la plaza a Doyagüe fue la composición de un villancico con las siguientes condiciones: constaba de una introducción a 4 voces, un estribillo a 8 y orquesta, un acompañamiento de bajo cifrado como las óperas de Monteverdi o Gluck o las Pasiones de Bach, y una Aria para solo. Para que no pudieran tenerlo preparado se les facilitó una letra. Debía ejecutarse públicamente

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

que se le encomendaron, por lo que debe graduarse su mérito en último lugar” (p. 198).

El Cabildo también realizó sus votaciones estableciendo veintiséis votos para Manuel Doyagüe, uno para Raimundo Forné, dos para Josepf Pons y uno para Don Bruno Molina<sup>154</sup>.

Santander es relegado a los últimos lugares por no adaptarse a las condiciones expresadas. En el caso de los villancicos debía realizar una introducción a 4 voces, un estribillo a 8 y orquesta, un acompañamiento y un Aria a solo. Ninguna de las obras analizadas, en esta tesis, presenta tantas voces como las requeridas. Puede ser que estuviera acostumbrado a una plantilla más reducida, lo que explica la falta de habilidad para manejar un coro de ocho voces. Tal y como aseguran Vaquero y Galache, fue uno de los mejores en la modulación<sup>155</sup>. Aunque en los villancicos analizados no destaca por sus modulaciones, más adelante veremos cómo recurría de forma frecuente a grados secundarios que provocaban una sonoridad totalmente tonal propia del siglo XVIII. Ello influye en algunas circunstancias a tener en cuenta como el tratamiento expresivo de la música realizado mediante una intensificación musical del texto producido por el proceso moduladorio. Terminamos destacando la estabilidad que le dio a la clerecía de Ledesma, trabajando en ella durante varias décadas. En 1786

---

bajo la dirección del autor opositor. Las condiciones de la antífona eran las siguientes. “se tomarán precisamente los puntos del canto llano con que comienza, y han de ser en número a elección de los opositores, y de ellos se ha de formar un paso a 4 voces en primer coro, sin más acompañamiento que un Bajo” (...) (Artero, 1947, p. 193).

<sup>154</sup> Archivo de la Catedral de Salamanca, Libro de Acuerdos Capitulares, nº62. fols. 500v, 504v, 505r, 525v, 526r, 539r, 550r.

<sup>155</sup> Es necesario tener presente que cuando en estos textos se alude a la modulación, se refieren más bien a que la música refleje el sentido de la letra.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

encontramos un pago de varios papeles para utilizarlos en la composición, trabajo que llevó a cabo el propio Santander por la suma de 1600 reales<sup>156</sup>. Fue la persona que llevó a la capilla de música a su máximo esplendor, organizando y componiendo su propia música.

#### 3.3.3.2. Manuel Moredo

En 1810 Pablo Santander fue sustituido por Manuel Moredo, maestro de órgano de la Catedral de Ciudad Rodrigo. Por aquel entonces era un músico apreciado por los evaluadores de la capilla ledesmina, tal y como atestigua el escrito: “cuya ciencia y demás buenas prendas se han hecho notorias”<sup>157</sup>. Desconocemos si Manuel Moredo compuso música propia para la capilla, aunque pensamos que sí, porque entre 1812 y 1814 se le pagan 365 reales por unos papeles de música. Cinco años después, es cesado como maestro de capilla (no hemos encontrado el motivo el mismo), ocupando su puesto Agustín del Corral.

#### 3.3.3.3. Agustín del Corral

Músico del regimiento de Málaga, fue examinado y aprobado por Don Manuel Doyagüe y Don Francisco Olivares. Sería admitido en la capilla con las condiciones impuestas al difunto Pablo Santander: enseñar a los mozos de coro los instrumentos que sabía tocar y servir a la iglesia cuando fuese

---

<sup>156</sup> ADSa, sig. 240, n° 24, fols. 301v y 310r.

<sup>157</sup> ADSa, sig. 240, n° 25, fol. 85r.



### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

necesario<sup>158</sup>. Esta noticia confirma que se accedía mediante un proceso selectivo de oposición.

Las relaciones de Agustín Corral con la clerecía no fueron fáciles, y a su cese se añadió en la convocatoria de plaza la siguiente coletilla “queda a la disposición de la Junta de esta iglesia el proveerla en otro si el agraciado no cumpliera con sus obligaciones y amonestado por la misma Junta una o dos veces persistiera en su intento”<sup>159</sup>. En 1825 el puesto vuelve a estar vacante y la Junta aprovecha para redactar, de forma más clara, las obligaciones que debía asumir el siguiente aspirante. Las condiciones eran las siguientes<sup>160</sup>:

Han de acreditar los opositores con certificado de la Justicia y Cura Párroco su buena conducta tanto en la política como en la moral. Ha de tener la suficiencia necesaria en ambos cantos, pues una de sus obligaciones es la enseñanza de los cinco mozos de coro que tiene esta iglesia. Ha de estar práctico tanto en el acompañamiento como en tocar suelto, pues es también de su obligación acompañar con el órgano a todo lo que se cante por la Capilla de Música de esta Iglesia como son Misas, salmos, villancicos, etc. Ha de estar suficientemente instruido en la composición pues es de su cargo componer los villancicos para Navidad, Corpus y uno para el día de la Asunción de Nuestra Señora, patrona de esta Iglesia, y donde no pueda hacerlo por sí los ha de traer de otros maestros. Ha de saber también tocar otro instrumento de bajo como el bajón, fagot o violonchelo, para acompañar en las funciones de Semana Santa y otras que la Capilla de esta Iglesia tiene a que asistir en otras iglesias de esta

---

<sup>158</sup> ADSa, sig. 240, n° 27, fol. 85r.

<sup>159</sup> ADSa, sig. 240, n° 29, fol. 90v.

<sup>160</sup> ADSa, sig. 240, n° 27, fol. 85r.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

villa. Su obligación es la de tocar el órgano en las misas conventuales los domingos y festivos de guardar, en los días solemnes tocar a víspera, Misa y algunos días maitines y tercio, toda la Semana Santa, la del Corpus con todo lo demás que ocurre en la Iglesia. Su dotación anual es la de cuatrocientos ducados, pagados por meses por el Señor Administrador de la Fábrica de esta Iglesia.

Estas medidas, según las que se requiere un certificado de buena conducta, fueron posteriores al Trienio Liberal, en la llamada Década Ominosa durante la que Fernando VII restauraría el absolutismo. Así, hay que entender esta petición en el contexto en que ocurre. Por otro lado, se buscaba el dominio tanto en el canto llano como polifónico, así los conocimientos musicales debían ser amplios para formar a los miembros de la capilla. Estos conocimientos musicales se ampliaban al requerirle soltura en el estilo improvisatorio. Era requisito indispensable una producción propia sin depender de composiciones de otros centros. Se le exigía conocer varios instrumentos como el bajón, fagot, el violonchelo, etc. No solamente debía manejar los instrumentos citados anteriormente sino, además, tocar el órgano en la misa dominical. El sueldo recibido también se especificaba en el contrato, un sueldo muy inferior al recibido, años atrás, por Pablo Santander.

#### 3.3.3.4. Francisco Martín

Unos días después de realizar la oposición, Manuel Doyagüe y Francisco Olivares eligieron a Francisco Martín como nuevo maestro de capilla de Santa María La Mayor<sup>161</sup>. Al final de su cargo tuvo que soportar una reducción drástica de su salario debido “al

---

<sup>161</sup> ADSa, sig. 240, n° 27, fol. 97v.

mal estado en que se hallaban las rentas de la iglesia, lo uno por los gastos extraordinarios que había tenido los años anteriores y lo segundo por la excesiva baja que de presente tienen sus rentas”<sup>162</sup>. Esto adelantaba la decadencia por la que empezaría a pasar la parroquia.

### **3.3.4. Los ministriles**

Desde casi su comienzo, una de las funciones de las capillas de música fue la de educar a los mozos de coro en diversos instrumentos además de la voz para que, una vez alcanzada la adolescencia y cambiado el registro, siguieran sirviendo a la parroquia como ministriles (Canela, 2017). La idea de esta escuela-hogar era formar músicos funcionales que estuvieran vinculados a la parroquia durante toda su vida. A veces se contrataban músicos para actuaciones temporales a cambio de un pago previamente establecido<sup>163</sup>. Debido a la falta de recursos de estos, el instrumento solía ser aportado con la propia parroquia. A partir del siglo XVIII son requeridos músicos que conozcan el funcionamiento de dos o tres instrumentos<sup>164</sup>. A continuación, exponemos varias líneas del tiempo con el nombre de los instrumentistas que tocaron en Santa María La Mayor a lo largo del siglo XVIII.

---

<sup>162</sup> ADSa, sig. 240, n° 27, fol. 109r.

<sup>163</sup> ADSa, sig. 240, n° 30, fol. 168, encontramos pagos por actuaciones puntuales.

<sup>164</sup> ADSa, sig. 240, n° 29, fol. 319. Aquí vemos como Juan Esteban era violinista y además se le contrata para tocar la chirimía.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

#### 3.3.4.1. Bajonistas

En un principio, la presencia más necesaria comienza a ser la del bajonista. Este instrumento doblaba la voz grave cuando se interpretaban las partituras a canto de órgano y acompañaba al canto llano. A parte del bajón, era requerida la figura del organista, arpista, el violón o la chirimía.

A medida que avanza el siglo XVIII empiezan los tiempos de bonanza para la parroquia, algo que se traduce en el aumento de músicos<sup>165</sup>. La figura más necesaria en la clerecía durante la centuria es la del bajonista. Así, algunos de los que sirvieron en la parroquia fueron <sup>166</sup>:

Tabla 8

*Relación de ministriles de Santa María La Mayor: Bajonistas*

<b>BAJONISTAS</b>	<b>1701</b>	<b>1719</b>	<b>1747</b>	<b>1802</b>	<b>1808</b>	<b>1815</b>	<b>1831</b>
Thomas Fradejas	X	X					
Joseph Miguel Bermejo			X	X			
D. Manuel García				X	X		
Félix Barrera						X	
Andrés Badillo							X

Nota. Fuente: elaboración propia

<sup>165</sup> ADSa, sig. 240, n° 27, 28 y 29.

<sup>166</sup> ADSa, sig. 240, n° 27 fol. 133v., 138. Sig. 240 n° 28 fols. 82 y 96.

ADSa, sig. 240, n° 28 fols. 105v., 177, 186, 236.

ADSa, sig. 240, n° 29 fols. 4, 9, 9v., 14, 19v., 34, 52, 69v., 78, 92v., 106, 112, 119v., 126v., 141, 151, 159v., 172, 196, 218, 227, 225v., 261v., 269v., 283v., 300, 314v., 319v., 325, 269v., 334v., 367v., 391, 396v., 418v., 443, 457.

ADSa, sig. 240, n° 30, fol. 4.

ADSa, sig. 240, n° 30, fols. 21, 46v., 108v.

ADSa, sig. 240, n° 30, fols. 112v., 116.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

Como podemos observar en la tabla anterior, el bajonista que más tiempo estuvo al servicio de la parroquia fue Joseph Bermejo: su vida en la capilla durante medio siglo se recoge en las 400 hojas del libro de fábrica nº 29 recogido en el ADSa. Junto con Pablo Santander como maestro de capilla y Juan Esteban como instrumentista polifacético (violín, chirimía), formaron una trinidad que le dio estabilidad a la capilla de música a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Quizá estos tres nombres hayan sido los personajes más representativos de la misma.

En 1815 se redacta el acta para cubrir la vacante por la muerte del bajonista Manuel García donde se detallan las tareas a las que debe comprometerse el bajonista en Santa María La Mayor de Ledesma:

Ha de estar lo suficientemente instruido en el canto llano y figurado y además, en el de órgano, pues su obligación es la de tocar el bajón en los días solemnes [...] y en los días que no se cante la Misa a facistol por la capilla con el compás a la breve. Ha de ser su obligación el tocar el violón en las funciones solemnes de la iglesia cuando no tenga que tocar el bajón, y su dotación es la de siete ducados diarios<sup>167</sup>.

Encontramos otro documento en el acta del proceso de selección en el que aprobó la oposición Félix Barrera. En él se añaden las siguientes obligaciones a las ya anteriormente comentadas: “Enseñar gratuitamente a tocar el bajón a cualquier individuo de la iglesia que quisiera aprenderlo, contribuyéndole con el asignado de trescientos ducados anuales”<sup>168</sup>.

---

<sup>167</sup>ADSa, sig. 240, nº 27, fol. 96r.

<sup>168</sup> ADSa, sig. 240, nº 27, fol.98r.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

No obstante, la decadencia de la clerecía acabó afectando también al sector de los instrumentistas. A partir de 1830 se reduce el salario del bajonista a la mitad debido a los bajos ingresos de la parroquia. Al reducir tan drásticamente el sueldo fue necesario reducir también sus tareas como la de instruir a los mozos de coro en su instrumento<sup>169</sup>.

#### 3.3.4.2. Violinistas

Como apuntábamos anteriormente, Juan Esteban sirvió a la capilla durante media centuria, durante la cual, su hijo ayudaba en momentos puntuales. Puede comprobarse cómo los pagos iban a nombre de Juan Esteban y su hijo Agustín.

Es interesante destacar cómo en el folio 308v del libro n° 29, hay un apunte dirigiéndose a Esteban padre como violinista jubilado (data del año 1787); sin embargo, los pagos por sus intervenciones siguieron hasta 1790. En el mismo apunte puede leerse otra referencia a Antonio Nuñez como el violinista sustituto y ocupando el cargo de violinista segundo Francisco Santander. Finalmente, a pesar de la idea inicial, Antonio Nuñez no colaboraría más con la capilla y Juan Esteban haría intervenciones puntuales durante algunos años más. Sus sucesores no tendrían tanto recorrido en el tiempo.

---

<sup>169</sup> ADSa, sig. 240, n° 27, fol. 109r.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

A continuación, exponemos una lista de los violinistas de Santa María La Mayor<sup>170</sup>:

Tabla 9

*Relación de ministriles de Santa María La Mayor: Violinistas*

<b>VIOLINISTAS</b>	<b>1740</b>	<b>1770</b>	<b>1780</b>	<b>1782</b>	<b>1784</b>	<b>1787</b>	<b>1789</b>	<b>1790</b>	<b>1797</b>	<b>1800</b>
Juan Esteban	X	X	X	X	X	X	X	X		
Juan Agustín		X	X	X						
Antonio Nuñez			X	X	X	X				
Francisco Santander (2º)					X	X	X	X		
D. Manuel Pérez							X	X	X	
Joseph Manuel García									X	
Johattan García									X	X

Nota. Fuente: elaboración propia

---

<sup>170</sup> ADSa, sig. 240, n° 29, fols. 9v., 14, 52, 79, 93v., 98v., 107v., 121v., 126v., 141, 152, 159v., 173, 196, 218, 248v., 261v., 270, 283v., 291v., 300v., 308v., 270, 283v., 291v., 295v.

ADSa, sig. 240, n° 29, fols. 14, 52, 98v., 159v.

ADSa, sig. 240, n° 29, fols. 79, 121v., 136v., 149, 173, 228, 257v., 263v., 308v., 206v.

ADSa, sig. 240, n° 29 fols. 257v., 291v., 308v., 319.

ADSa, sig. 240, n° 29, fols. 367v. y 406v.

ADSa, sig. 240, n° 29, fol. 457.

ADSa, sig. 240, n° 29, fol. 469.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

#### 3.3.4.3. Otros instrumentistas: trompa, arpa y chirimía

Exponemos a continuación una relación de otros instrumentistas que sirvieron a la capilla de música<sup>171</sup>:

Tabla 10

*Relación de ministriles de Santa María La Mayor: Trompas*

<b>TROMPAS</b>	<b>1797</b>	<b>1803</b>	<b>1804</b>	<b>1816</b>	<b>1820</b>	<b>1832</b>
Cristobal Nuñez	X	X	X			
Francisco García	X	X				
Tomás Álvarez			X	X		
Tomás García					X	
Antonio García						X

Nota. Fuente: elaboración propia

---

<sup>171</sup> Podemos seguir el recorrido de Cristobal Nuñez en ADSa, sig. 240 N° 29 fols. 443, 457v.

ADSa, sig. 240 N° 29 fol. 449.

ADSa, sig. 240 N° 30 fols. 46v., 82, 120, 145.

ADSa, sig. 240 N° 30 fol. 180.

ADSa, sig. 240 N° 30 fols. 245, 259, 266v., 283v., 305, 314, 320.

ADSa, sig. 240 n° 27 fols. 133v, 138.

ADSa, sig. 240 n°28 fols. 81v., 96, 128v., 153, 177, 192, 243v., 290, 327v., 361.



### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

Tabla 11

*Relación de ministriles de Santa María La Mayor: Arpa y Chirimías*

ARPA Y CHIRIMÍA	1709	1717	1718	1727	1750
Juan Trigueros	X	X	X		
Joseph Tejederas	X	X			
Manuel Fernández			X	X	X

Nota. Fuente: elaboración propia

Con respecto al resto de instrumentos podemos decir que, si en el siglo XVIII predominaban en la parroquia los de cuerda, durante el siglo XIX cambia la tendencia incluyéndose algunos de viento. Entre ellos, uno destaca por encima de los demás: la trompa.

Otras noticias de interés son aquellas referidas a la compra de diferentes instrumentos: un violón por 500 reales; en 1826 un contrabajo por 360 reales; en 1848 un figle por 216 reales o en 1849 un piano para tocarlo en la novena de Nuestra Señora de los Dolores<sup>172</sup>.

#### 3.3.5. La sillería coral y los mozos de coro

La figura del mozo de coro empieza a aparecer en la clerecía a principios del siglo XVII<sup>173</sup>. Los mozos de coro eran niños con una edad comprendida entre los seis y doce años con timbre vocal que complementaba al coro de la parroquia. No encontramos nada de sus obligaciones, pero sí se apunta que recibían formación en

---

<sup>172</sup> ADSa, sig. 240, n° 25,, fols. 14r, 197r, 230v, 350r y 357v.

<sup>173</sup> ADSa, sig. 240, n° 27, fol. 37v.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

letras y gramática: “Son data cien paga/dos al maestro aprimeras le/tras por la enseñanza delos mozos de coro”<sup>174</sup>.

En el momento del cambio de voz eran sustituidos por otros niños, aunque muchos de ellos continuaban su carrera musical o eclesiástica en otros centros. La clerecía establecía partidas de unos 200 reales para cubrir sus necesidades como la ropa o la comida<sup>175</sup>.

Muchas familias de escasos recursos vieron en esta profesión una salida digna para sus hijos. En tiempo de alta natalidad, estos niños tuvieron una educación y una protección por la institución eclesiástica que velaba por su formación personal y académica (Canela, 2017). Por la corta edad con la que entraban en la parroquia, pensamos que la vida de los mozos de coro discurría igual que un internado. Un día a día entre clases de todo tipo y chiquilladas infantiles propias de la edad. Estos niños procedían, en su mayoría, de familias humildes que veían en ese camino una puerta de acceso a puestos como el de religioso o músico, a los que de otra forma era imposible acceder (Pérez Prieto, 1996). A lo largo de su formación se producían traslados de unas iglesias a otras propiciando un gran intercambio musical en nuestro territorio de músicos y partituras.

Solían ser llamados “seises” por el número, aunque en Santa María La Mayor nunca se alcanzó esa cifra, siempre fueron cinco mozos los que ocuparon ese puesto. Recibían lecciones diarias y debían vestir adecuada y dignamente en todas las celebraciones de la clerecía.

---

<sup>174</sup> ADSa, sig. 240, n° 30, fol. 108v.

<sup>175</sup> ADSa, sig. 240, n° 29 fol. 18v.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

El maestro de capilla se encargaba, no solo de su educación, sino también de su alimentación y alojamiento, la escuela recibía ayudas de las distintas capellanías para su mantenimiento. A pesar de formar a los mozos de coro en el dominio de algunos instrumentos, durante el siglo XVII, se contrataban ministriles para que tocaran en las grandes festividades, como así lo demuestra un pago a Pedro de Sobradillo por tocar el sacabuche en las fiestas de Corpus en 1610<sup>176</sup>.

Los mozos de coro ocupaban la sillería coral, que fue encargada al tallador Martín de Ayala en 1508, autor de obras como la sillería gótica de la Catedral de Coria. El conjunto se sitúa entre los primeros años del siglo XVI. Se encuentra en la tribuna, a la que se accede por una escalera de piedra encajada parcialmente en el muro sur de la torre. Tallada en roble, Está formada por veinticuatro sillas ocupando todo el ancho de la nave, sobre una tarima. Todas las sillas son del mismo tamaño, unidas por un dosel que forma bovedillas góticas estrelladas, están separadas entre sí por un baquetón que simula una voluta a modo de brazo de apoyo para los corales (Nieto, 1997).

A continuación, establecemos la lista de los nombres<sup>177</sup>:

---

<sup>176</sup> ADSa, leg. 2, n° 21.

<sup>177</sup> ADSa, sig. 240, leg. 2, n° 1420.

Encontramos referencias en el ADSa, sig. 240, n° 27 fols. 5, 37v., 120.

ADSa, sig. 240, n° 28 fols. 12, 326.

ADSa, sig. 240, n° 29 fols. 18v., 91v., 119v., 150, 170v., 204, 226, 255v., 268v., 290, 299, 397, 419, 457v.

ADSa, sig. 240, n° 3° fol. 267.

### Capítulo 3: La capilla de música de la Parroquia Santa María La Mayor de Ledesma

---

Tabla 12

*Relación de los mozos de coro en Santa María La Mayor*

<b>MOZOS DE CORO</b>	<b>1820</b>	<b>1821</b>	<b>1822</b>	<b>1824</b>	<b>1825</b>	<b>1826</b>	<b>1827</b>
Miguel Ledesma	X						
Ángel Baquero	X						
Josefe Martín	X	X					
Juan Martín	X	X					
Gerónimo Cándido Nuñez	X	X					
Diego Ledesma		X	X	X			
Toribio Rodríguez		X	X	X		X	
Antonio Tavera			X			X	X
Miguel Esteban			X	X			X
Antonio García			X	X		X	X
Antonio Tabernero				X			
Francisco Hernández					X		
Modesto Agustín					X		
Juan Manuel García					X		
José Guerra					X		
Luis Hernández					X		
Domingo Bermejo						X	
Toribio Rodríguez							X
Francisco Gordillo						X	X

Nota. Fuente: elaboración propia

Dejamos de tener noticias de la capilla musical a mediados del siglo XIX. Antes de eso, encontramos más referencias en los que se paga al maestro de capilla por enseñarles canto y el manejo de instrumentos, y al maestro de letras por clases de letras y gramática.



## CAPÍTULO IV: LA PRODUCCIÓN DE PABLO SANTANDER: LOS MANUSCRITOS Y EL ANÁLISIS DE LOS VILLANCICOS

### 4.1. Criterios para la selección del material

Como ya hemos apuntado anteriormente, la capilla musical de la parroquia de Ledesma llegó a disponer en algunas épocas de una gran producción de partituras, bien compuestas por el maestro de capilla o bien adquiridas de otros centros. A pesar de la cantidad de material que existió, (recordemos los inventarios mencionados en capítulos anteriores), en la actualidad solamente hemos logrado encontrar algunas composiciones del maestro Pablo Santander<sup>178</sup>.

Las composiciones encontradas son las siguientes:

---

<sup>178</sup> Localización: ADÁv: SECCIÓN Archivos Parroquiales. Fondo 255 – Piedrahita. Parroquia de Santa María La Mayor. Archivo musical: caja 12.766 / Maestro Santander.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Tabla 13

*Composiciones encontradas de Pablo Santander*

Legajo	Doc.	Título	N° de hojas	Fecha
No consignado	9	Aplauso al festejo	22	1765
138	16	Si en círculo breve	14	1776
139	10A	A lucir, a brillar	12	
142	12	Precioso convite	16	
143	13	Quién ha visto cosecha	14	1765
146	10	A lucir, a brillar	20	
147	11	Legad, mortales	16	1764
148	14	Rompa la voz	19	
149	7	A la reina del Cielo	141	1770
150	15	Rui señor que por rey	15	
151	6	Águila que remontada	15	
152	8	Espíritus elevados	13	

Nota. Fuente: elaboración propia

Al tratarse de un estudio que pretende ofrecer una visión del estilo compositivo de Pablo Santander durante el siglo XVIII en la

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

villa, hemos elegido para analizar aquellos villancicos que están fechados en la época en la que este maestro de capilla residía en Ledesma. Por tanto, a continuación, analizaremos estas cinco obras, que son las únicas que se conservan hasta la fecha, interpretadas entre los muros de la parroquia de Santa María La Mayor.

### 4.2. Criterios de edición

La edición crítica y la transcripción de los cinco villancicos que presentamos en este estudio se han elaborado con el propósito de que resulten prácticos tanto a musicólogos como intérpretes. Además, hemos añadido incipits respetando la grafía original. Nos hemos basado en los villancicos transcritos por Torrente (2002), compuestos por Francisco Corselli para ser interpretados en la Capilla Real de Madrid durante los maitines de Navidad a mediados del siglo XVIII<sup>179</sup>.

- **Claves y armaduras:**

Se han actualizado para que la lectura sea más cómoda, utilizando claves G-2 para los Tiples y el Alto, una clave G-2 octavada para el Tenor. Con respecto a los instrumentos hemos utilizado una clave de F-4 para las Trompas, el Bajón, Bajo y acompañamiento, los Violines aparecen en clave de sol en segunda, siguiendo indicaciones de los tratados de la época (Nassarre, Cerone, etc.)

---

<sup>179</sup> Se han tenido en cuenta las abreviaturas de las voces e instrumentos, así como la escritura del texto empleando guiones para la separación de sílabas.



## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

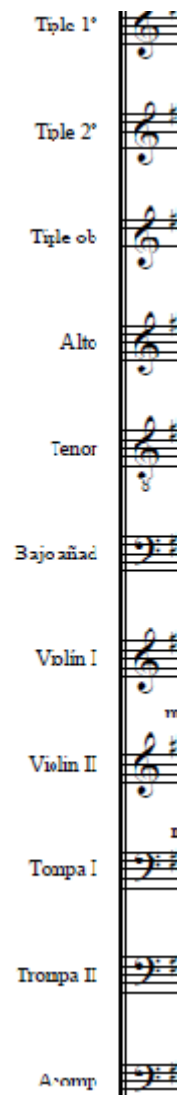


Figura 4. Pablo Santander Dc. 9 Voces e instrumentación (Fuente: elaboración propia)

- **Compases:**

Se han mantenido los compases originales.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

- Silencios y plicas:

Como vemos en las siguientes figuras, se ha actualizado la grafía de las plicas.



Figura 5. Estribillo Tiple 1° Ms. 147 cc. 1-16 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)

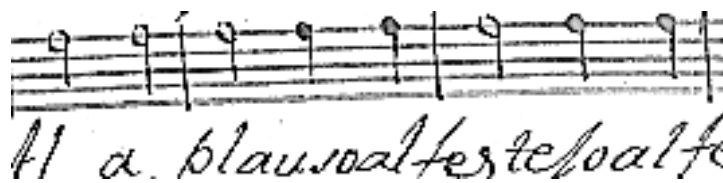


Figura 6. Estribillo Tiple 1° Dc. 9 cc. 43 – 45 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander)

También se ha actualizado la grafía de los silencios.

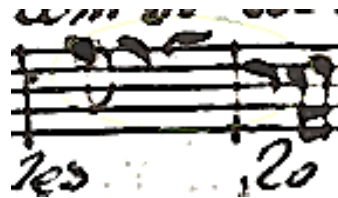


Figura 7. Estribillo Tiple 1° Ms. 147 cc. 37 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)

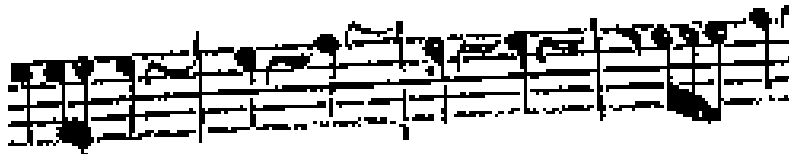


Figura 8. Estribillo Trompa 1° cc. 42 – 45 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander)

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

- **Dinámica y agógica:**

Como puede comprobarse a continuación, tanto para las indicaciones agógicas como de dinámica, se han mantenido en su grafía original.



Figura 9. Pablo Santander Ms. 147 COPLAS: Violín 1º cc. 135-136 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)



Figura 10. Pablo Santander Dc. 9 ESTRIBILLO: Trompa 1ª cc. 25 – 27 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander)

- **Agrupaciones de notas y ligaduras:**

Se han mantenido la agrupación de notas tanto en voces como en instrumentos. Se ha optado por esta decisión porque la agrupación original podría influir en cuestiones referidas a la articulación, y en caso de modificaciones (ya sea por criterios informáticos u otras cuestiones), podríamos derivar en prácticas manipuladas y en desacuerdo con lo que transmite el original. El intérprete no tiene la posibilidad de subsanar esta manipulación con respecto al original. Puede comprobarse con el siguiente ejemplo.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---



Figura 11. Pablo Santander Ms. 147 ESTRIBILLO: Tiple<sup>2º</sup> cc. 23-24 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)

- **Cifrados:**

Se han transcrito rigurosamente siguiendo el manuscrito original, no añadiendo en ningún caso propuestas por parte de la transcriptor. Aparecen debajo de la línea melódica para que no puedan ser confundidos con otras indicaciones de dinámica.

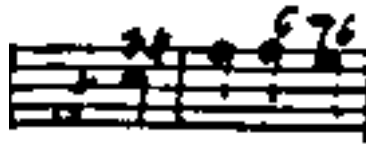


Figura 12. Pablo Santander Ms. 147 ESTRIBILLO: acompañamiento cc. 23-24 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)

- **Alteraciones:**

Hemos añadido la alteración becuadro, entre paréntesis y encima del pentagrama, en algún caso puntual en que no aparece en el original, corrigiendo así alteraciones de precaución. Estas modificaciones se han realizado tras el análisis de la partitura.

- **Textos:**

En las secciones de copla, dado que en cada una el texto es diferente, hemos escrito sobre la línea melódica únicamente el texto de la primera copla y debajo, entre corchetes, la indicación de la existencia de más estrofas, añadiendo estos al final de la misma sección en formato versificado. Con esto queremos evitar una maquetación compleja para el intérprete puesto que al añadir varios textos bajo el pentagrama tendríamos que distanciar mucho las partes vocales o utilizar un tipo de letra demasiado pequeña.

Se ha normalizado la ortografía de los textos y la acentuación según las normas recogidas en el actual *Diccionario de la lengua española*, debido a la cercanía cronológica. Únicamente se ha mantenido en aquellos casos en los que el cambio alteraba el cómputo de sílabas, modificando la rima de los versos.

- **Ordenación de las obras:**

Tanto la edición musical como literaria de las obras del autor estudiado están ordenadas cronológicamente.

### **4.3. Criterios analíticos**

Siguiendo a Sobrino (2005): “el análisis musical es la ciencia del estudio de la música que toma como partida la música misma, y no sus elementos externos” (p. 668). Para el entendimiento de las obras musicales es necesario construir un plan que nos permita acceder a todas las partes de la pieza desde varias perspectivas para llegar a una dimensión global (LaRue, 2009). A continuación, es importante comprender la interrelación de todos los elementos para poder realizar interpretaciones significativas de los elementos

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

esenciales teniendo en cuenta al propio compositor y su estilo. A partir de ello, podemos extraer conclusiones de la música y del estilo del compositor.

Para afrontar este marco de forma correcta es necesario establecer un esquema general. LaRue (2009) expone un método del cual extraemos los elementos a analizar. Está basado en tres estadios: antecedentes, observación y evaluación.

El primer bloque que abordar es el análisis histórico que corresponde a los antecedentes. Hemos realizado un marco de referencia histórica en el capítulo 2 que nos ha ayudado a situar el contexto de las obras.

El segundo bloque para completar el análisis del estilo corresponde a la observación significativa, combinando detalles específicos con elementos generales: dimensiones de la obra, forma, melodía, armonía, ritmo, textura, instrumentación, dinámica, agógica, o textos son algunos de los elementos en los que propone centrarse.

Para el análisis melódico-formal es fundamental conocer la estructura musical entendida como la organización de los diferentes elementos que conforman la obra. Para ello, la melodía es el principal factor articulador, puesto que cada división de esta puede presentar distintas funciones formales. Es necesario conocer los motivos principales y sus derivaciones.

En el caso del análisis armónico hemos tenido en cuenta dos perspectivas: por un lado, los grados y funciones de cada acorde, y por otro, las relaciones armónicas entre las distintas partes.

Respecto al análisis textual tendremos en cuenta los recursos retóricos y las figuras que afectan a la melodía.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

La última fase es la evaluación, en la que siguiendo criterios comparativos llegaremos a proporcionar un marco de referencia con el que poder expresar nuestras reflexiones.

### 4.4. Estudio de las obras

Una vez expuesto el modelo analítico, a continuación, esbozamos las conclusiones extraídas del análisis de los villancicos.

Todas las composiciones se conservan en bifolios doblados y manuscritos solamente en una de sus caras. Aunque pertenezcan al fondo del APLe, se guardan en el Archivo Musical del Archivo Parroquial de Santa María La Mayor de Piedrahita, en la actualidad custodiado en el ADÁv, inventariado bajo la numeración “fondo 255, caja 12.766” (sección archivos parroquiales- archivo de música-Maestro Santander).

En las cinco composiciones, tanto las partes vocales como instrumentales se encuentran escritas en claves bajas. El Tiple 1º y 2º en clave de Do en primera, el Alto en clave de Do en tercera, el Tenor en clave de Do en cuarta y el bajo instrumental y el acompañamiento cifrado en Fa en cuarta línea. Las voces de los Tiples y el Alto estarían, con toda seguridad, interpretadas por los mozos de coro de más corta edad, reservando la del Tenor para aquellos de mayor edad.

Para el análisis ordenado y completo de las composiciones se han elaborado varias tablas: en la primera se incluyen los datos generales (signatura, fecha, título diplomático, número de papeles, disposición o estado), en la segunda una descripción más detallada de las fuentes (forma, textura, compases, voces e instrumentos,

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

tonalidad y cuestiones de agógica y dinámica). En la tercera pueden observarse los ámbitos alcanzados tanto por las voces como por los instrumentos.

Presentamos a continuación el análisis de los villancicos de Pablo Santander que son objeto de estudio de esta investigación.

### 4.4.1. *Llegad mortales*

El manuscrito *Llegad, mortales*, conservado en el legajo 147, se trata de un villancico de 1764, escrito en nueve partes (cuatro vocales y cinco instrumentales). Se conserva en un total de ocho bifolios doblados y manuscritos solamente en una de sus caras.

El título diplomático se anota en la última página “Billanco / a 4 con vv.” y / Trompas / Legad, mortales / Año / Santander / Año de 1764



Ilustración 21. Portada del villancico *Llegad mortales* (Fuente: elaboración propia)



## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

El texto se encuentra en castellano *Llegad, mortales*. Además del título diplomático en la parte superior, y con lápiz, aparece el número 43. No tenemos certeza de a qué hace referencia tal número. Podría tratarse de la cantidad de composiciones de este maestro de capilla.

La composición está escrita para cuatro partes vocales (Tiple 1º, Tiple 2º, Alto, Tenor) y cinco instrumentales (Violín 1º, Violín 2º, Trompa 1ª, Trompa 2ª y acompañamiento cifrado).

The image displays a musical score for a villancico. It consists of nine staves, each with a label to its left. From top to bottom, the staves are: Tiple 1, Tiple 2, Alto, Tenor, Violín I, Violín II, Trompa I, Trompa II, and Acompañamiento. Each staff begins with a treble clef (except for Trompa I, which has a bass clef) and a key signature of one sharp (F#). The notation includes various rhythmic values and rests, typical of early modern Spanish music.

Figura 13. Pablo Santander Ms. 147 *Voces e instrumentación*. (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Se presenta a continuación una descripción detallada de la obra.

Tabla 14

*Datos del villancico Llegad mortales*

---

<b>Compositor:</b> Pablo Santander	<b>Fecha:</b> 1764
<b>Localización:</b> fondo 255, caja 12.766	<b>Signatura:</b> 147

---

**Título diplomático:** “Billanco / a 4 con vv.” y /  
Trompas / Legad, mortales / Año / Santander / Año de 1764

---

<b>Nº de folios:</b> 17	<b>Medidas:</b> 210x315mm	<b>Portada:</b> Sí
<b>Disposición:</b> Apaisado	<b>Conservación:</b> Buena	

---

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

Tabla 15

*Análisis villancico Llegad mortales*

<b>Estructura</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b> 1-89 (89 cc.)	<b>COPLAS</b> 90 - 133 (43 cc.)	<b>ESTRIBILLO</b> ( <i>respuesta</i> ) 134- 162 (28 cc.)
<b>Textura</b>	<p>Parte instrumental: cc. 1-15 escalas y arpegios (violines I y violines II) predominio homofónico y homorrítmico (Trompa I, trompa II y acompañamiento). /cc. 15-89 predominio homofónico en violines I y II, trompas y bajo corcheas y negras.</p> <p>Parte vocal: cc. 16 - 18 predominio homorrítmico/cc. 19-23 homorritmia dos a dos (Tiples 1º y 2º - Alto y Tenor) /cc. 24 -34 predominio homorrítmico /cc. 35-40 alternancia de voces (Tiple 1º y Alto/ Tiple 2º y Tenor)/cc. 41-51 homorritmia.</p>	<p>Parte instrumental: cc.90-98 predominio homofónico y homorrítmico violines y el resto acompaña con negras, blancas y corcheas/ cc.99-116 predominio homorrítmico / cc.117-123 homorritmia violines y el resto acompaña / cc. 124-133 predominio homorrítmico</p> <p>Parte vocal: predominio homofónico y homorritmia del Alto y Tenor.</p>	<p>Parte instrumental: cc. 134-154 homofonía y homorritmia violines y trompas y bajo acompaña con negras y corcheas.</p> <p>Parte vocal: cc. 134-154 entrada del Tiple 1º y reafirmación del Alto utilizando material del motivo del Tiple. Llegan a establecer ciertos momentos de homorritmia.</p>

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

<b>Compases</b>	cc. 2/4	cc. C.	cc. 2/4
<b>Voces e instrumentos</b>	cc. 1-16 Introducción instrumental / cc. 16-51 tutti / cc. 52-61 interludio instrumental cc. 62-82 tutti / cc. 83-89 instrumental.	Alto y Tenor con acompañamiento instrumental.	Tiple 1° y Alto con acompañamiento instrumental.
<b>Tonalidad</b>	cc. 1-26 Sol M /cc. 26-30 Mi m/cc. 31-45 Re M/cc. 46-48 Sol M /cc. 49-51 Mi m cc. 52-62 Sol M/ cc. 63-65 Re M / cc. 66 -73 Sol M / cc. 73-75 Mi m / cc. 76-89 Sol M	Sol M	cc. 134-144 Sol M cc. 145-150 Mi m cc. 151-162 Sol M
<b>Agógica y Dinámica</b>	(p): cc. 14, 59. / (f): c. 63.	(despacio): c. 1. / (p): cc. 12, 17, 32, 36.	(vibo, allo): c. 1. (f): cc. 3, 5.

Nota. Fuente: elaboración propia

**Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos**

---

Tabla 15

*Ms. 147 Ámbitos de las voces*

	<b>Tiple 1°</b>	<b>Tiple 2°</b>	<b>Alto</b>	<b>Tenor</b>
<b>Introducción</b>	Fa3-Mi4	Re3- Mi4	Do3-La3	Si2-Mi3
<b>Coplas</b>			Do3-La3	Si2-Mi3
<b>Estribillo</b>	Sol3-Fab4		Re3-La3	
	<b>Tiple 1°</b>	<b>Tiple 2°</b>	<b>Alto</b>	<b>Tenor</b>
<b>Introducción</b>	7 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>
<b>Coplas</b>			6 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>
<b>Estribillo</b>	7 <sup>a</sup>		5 <sup>a</sup>	

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Tabla 16

*Ms. 147 Ámbitos de los instrumentos*

	Violín 1º	Violín 2º	Trompa 1ª	Trompa 2ª	Acomp.
<b>Introducción</b>	Re3- Do4	Si2-Si4	Do3- Sol3	Si2-Do3	Re2-Re4
<b>Coplas</b>	Si2- La4	Sol2- Do4	Do3-Si3	Sol2- Do3	Re2-Re4
<b>Estribillo</b>	Si2-Si4	Sol2- La4	Do3- Sol3	Si2-Do 3	Re2-Re3

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 17

*Ms. 147 Ámbitos de los instrumentos*

	Violín 1º	Violín 2º	Trompa 1ª	Trompa 2ª	Acompañ.
<b>Introducción</b>	14ª	16ª	5ª	9ª	16ª
<b>Coplas</b>	14ª	18ª	7ª	16ª	16ª
<b>Estribillo</b>	15ª	16ª	5ª	9ª	16ª

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Tras observar las tablas anteriores podemos ver que la primera parte del villancico es la introducción, que abarca 89 compases. Esta sección se inicia con una parte instrumental de 15 compases, comenzando con un acorde de dominante y a continuación, una sucesión de escalas en los violines confirma la tonalidad de Sol Mayor. El resto de los instrumentos realizan un acompañamiento de negras, corcheas (trompas y acompañamiento) y semicorcheas (violines) con notas reales del acorde en las partes fuertes del compás, afianzando, también de esta forma, la tonalidad. Se observa, además, en la cuerda la realización de patrones de relleno armónico desarrollados por escalas.

Al llegar al compás 6, continúa asentando la tonalidad al introducir un arpeggio en el violín I mientras que los cuatro instrumentos restantes realizan un acorde de paso de la dominante como podemos observar en la siguiente figura.



Figura 14. Pablo Santander Ms. 147 INTRODUCCIÓN: Parte instrumental c. 6 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Hasta este momento, la cuerda ha tocado al unísono, rasgo propio de este tipo de música (Martín Moreno, 1985), y a partir de ese momento, alternarán esta dinámica con breves pasajes de varios compases tocando a distancia de tercera. Lo mismo ocurre en las trompas.

En general, predominan los grados conjuntos en los que utiliza notas reales del acorde en los partes fuertes combinados con notas de paso, apoyaturas, floreos, etc. Reafirma de este modo la tonalidad. Como podemos observar en la figura 15, la melodía se mueve en intervalos de 3ª o por movimientos conjuntos predominantemente, presentando una melodía en forma de arco durante los primeros compases de la introducción.



Figura 15. Pablo Santander Ms. 147 INTRODUCCIÓN: Parte instrumental cc. 3-5  
(Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)



## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Esta parte inicial presenta una textura homofónica. La entrada de las voces coincide con una cierta independencia del manejo instrumental hasta el compás 52, donde regresará a la homorritmia coincidiendo con un interludio instrumental y la afirmación de la tonalidad original, escuchándose de nuevo los temas iniciales. Encontramos la anotación (p), ante una segunda repetición del motivo en dinámica suave en el compás 14.

Como hemos apuntado anteriormente, tras esta parte instrumental, dentro de la introducción, hacen su aparición las cuatro voces al unísono, aunque con secciones en las que se agrupan voces alternas de Tiple 1° y Alto, y Tiple 2° y Tenor. Como observamos en la figura 16, un par de compases después, el Tiple 1° y el Tiple 2° realizarán las voces principales presentando un movimiento en forma de sierra o cordillera moviéndose por intervalos de cuarta y grados conjuntos, mientras que el Alto y el Tenor se limitan a realizar un acompañamiento rítmico.

Legad, mortales

gad lle \_ gad lle \_ gad lle gad lle gad mor ta les lle gad al .  
gad lle me lle gad lle gad lle gad mor ta les lle gad al

Figura 16. Pablo Santander Ms. 147 INTRODUCCIÓN: Tiple 1° y Tiple 2° cc. 19-22 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)

Enseguida, las cuatro voces establecerán un predominio homofónico a distancia de terceras, comenzando con el acorde de Sol Mayor (figura 17). En este pasaje, destacamos la introducción

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

de un re#, que hace pensar en la sensible alterada de Mi menor donde permanecerá unos compases hasta que encontramos la nota do alterada, indicando otro cambio de tonalidad en este caso a Re Mayor, que durará hasta el compás 46 donde regresa a la tonalidad inicial coincidiendo con un interludio instrumental que presenta material similar al comienzo.



Figura 17. Pablo Santander Ms. 147 INTRODUCCIÓN: Alto cc. 27-30 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)

En el compás 35 se observa un cierto protagonismo del Tiple 1° y del Alto. Tres compases después, lo cede al Tiple 2° y al Tenor y posteriormente, al Tiple 1° y Alto para finalmente establecer de nuevo la textura homofónica y homorrítmica hasta la conclusión de esta parte vocal en el compás 51. Por tanto, no observamos que ninguna voz tenga el papel protagonista, los instrumentos sí presentan una dependencia de la parte vocal. Podemos apreciar lo expuesto en la siguiente figura.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

les lle-gad mor-ta les lle-gad mor-ta les  
les Lle-gad mor-ta les lo-grad tan  
les lle-gad mor-ta les lle-gad mor-ta les  
les Lle-gad mor-ta les lo-grad tan

Figura 18. Pablo Santander Ms. 147 INTRODUCCIÓN: Parte vocal cc. 35-38 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)

A continuación, da paso a un interludio instrumental, en el que el compositor opta por comenzar con el mismo material melódico-rítmico del inicio manteniendo una línea melódica apoyada en grados conjuntos, añadiendo de forma esporádica algún intervalo de 8<sup>a</sup> o sucesiones de terceras. Durante toda la introducción observamos intervalos de 3<sup>a</sup> Mayor, 5<sup>a</sup> y 4<sup>a</sup> Justa frecuentemente. Por tanto, es una obra bastante sencilla a nivel sonoro.

En el compás 62 (figura 19) encontramos motivos de desarrollo orgánico apareciendo de nuevo las voces durante veinte compases. Es interesante el efecto que consigue el compositor sobre las palabras “corred” y “volad”. Al escucharlo, debido al uso de figuras como corcheas, parece que la música se acelera y “corre”. Al empezar de nuevo la parte vocal confirma la tonalidad

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

con un acorde de tónica en la parte instrumental. Volverá a pasar a la tonalidad de Mi menor en el compás 72 hasta cinco compases después, terminando esta parte en Sol M.

Figura 19. Pablo Santander Ms. 147 INTRODUCCIÓN: Parte vocal cc. 62-66 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)

En el compás 67 estos juegos cesan y continúa con una textura homorrítmica (figura 20) con un mayor manejo instrumental hasta el compás 82, tras esto, siete compases instrumentales darán paso a las coplas.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

The image shows a musical score for the vocal part of the introduction of Pablo Santander Ms. 147. It consists of four staves of music. The lyrics are: 'aex plen di do ban que te'. The first staff has a treble clef and a key signature of one flat. The second staff has a bass clef and a key signature of one flat. The third and fourth staves have a treble clef and a key signature of one flat. The lyrics are written below the notes.

Figura 20. Pablo Santander Ms. 147 INTRODUCCIÓN: Parte vocal cc. 71-73 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)

Con respecto a la armonía de la introducción podemos observar un ritmo armónico con poca variación de los acordes utilizados, en el que predominan los grados de tónica, dominante y subdominante.

Con respecto a los motivos melódicos, como comentamos al principio, la cuerda presenta la función de reafirmar la tonalidad, es decir, utiliza escalas y algún arpeggio para tal finalidad. Al entrar las voces, la cuerda adquiere una función de acompañamiento dependiente de la parte vocal.

La sección de las coplas abarca 43 compases y cede el protagonismo al Alto y al Tenor, quienes realizarán un pasaje homofónico y homorrítmico durante toda la sección. Este dúo presenta formas más virtuosas con motivos nuevos en los que intercala pasajes de notas con valores largos como redondas y blancas, con otros más ágiles protagonizados por semicorcheas, negras y corcheas. Utiliza un movimiento en forma de sierra, al

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

igual que en la introducción, presentando alguna modulación como apreciamos en el compás 111.

Como observamos en la figura 21, comienza con una parte instrumental de once compases, más ágil que los materiales anteriores, gracias a tresillos, corcheas con puntillo y semicorcheas, donde los violines llevan la voz principal mientras que las trompas realizan un acompañamiento de negras, blancas y redondas con notas del acorde de la tonalidad de Sol M.



Figura 21. Pablo Santander Ms. 147 COPLAS: Parte instrumental cc. 92-93 (Fuente: Ms. 147 Pablo Santander)

Coincidiendo con la entrada del Alto y Tenor, comienza una textura predominantemente homorrítmica (salvo algún protagonismo de los violines) volviendo al material inicial en el compás 118 donde realiza un breve interludio instrumental. A partir del compás 125 reestablece una textura predominantemente homorrítmica de negras que reafirman la tonalidad.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

La tendencia interválica son grados conjuntos con saltos puntuales de intervalos más amplios. Transcurre durante toda la sección en la tonalidad de Sol M con giros hacia la dominante.

La última parte, formada por 28 compases, es nombrada con la palabra “respuesta” por parte del compositor. Comienza con la indicación “vivo” y “allegro” y recuerda al material presentado en la introducción a partir del compás 62, con la diferencia de que intervienen solamente el Tiple 1º y el Alto. Por ello, a esta parte la hemos denominado Estribillo.

Comienza en la tonalidad de Sol Mayor y en el compás 145 regresa a la tonalidad de Mi menor, durante cinco compases, donde comenzará una parte instrumental que reafirma la tonalidad predominante durante toda la obra, Sol Mayor. Finaliza con ocho compases instrumentales que recuerdan a los temas con los que dio comienzo a la obra.

A continuación, se expone el texto versificado:

### **Introducción**

*Llegad mortales*

*Al árbol de la vida*

*Donde el cielo os convida*

*Al remedio mayor*

*De vuestros males*

*Llegad mortales*

*Lograd tan feliz suerte*

*Que este pan de la gracia*

*Tiene tal eficacia*

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

*Que a quien lo come*

*Libra de la muerte*

*Llegad*

*Corred*

*Volad*

*Con ansia prisa*

*esplendido banquete*

*En rica mesa*

### **Coplas**

*Pan soberano*

*Que del cielo vino*

*Maná divino*

*Para bien del suelo*

*Pero dijo el cielo*

*En blancos campos llueve*

*Mas que la nieve*

*Llegad*

### **Estribillo**

*Llegad*

*Corred*

*Volad*

*Con ansia prisa*

*esplendido banquete*

*En rica mesa*



## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Nos encontramos ante un texto con predominancia de versos pentasílabos y heptasílabos. La introducción presenta un comienzo anacrúsico cantando las cuatro voces al unísono, dándole homogeneidad a la composición “Llegad mortales al árbol de la vida”. Esta tendencia continúa durante toda la primera aparición de las voces.

El compositor utiliza recursos de representación de la letra en la música como por ejemplo una subida en la palabra “vida” y otra en la palabra “cielo”, coincidiendo la primera sílaba con la parte fuerte del compás. En otras ocasiones, la palabra coincide con alguna modulación. Utiliza la misma fórmula con el término “remedio”, o “libera”. No obstante, en el término “males” emplea una sonoridad menor enfatizando la palabra, y en el término “muerte” un intervalo descendente.

La introducción presenta exhortaciones y llamadas de atención al público para centrar su interés utilizando palabras como “llegad”, “corred”, “volad”. Además, en estas palabras utiliza semicorcheas, dando la sensación de que el ritmo se acelera.

En contraposición, las coplas presentan un carácter distinto al estribillo. Mientras el primero intenta atraer la atención del público mediante exhortaciones en las que intervienen las cuatro voces o una melodía ágil de los violines basada en corcheas ascendentes y descendentes, la segunda parte cambia el compás y la dinámica empleando formulas rítmicas como tresillos en sustitución de las series de semicorcheas para realizar una reflexión sobre el pan consagrado, el cuerpo divino, sobre la comunión, puesto que, no debemos olvidar que se trata de un villancico a Santísimo Sacramento.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

En definitiva, se trata de un villancico de carácter “vivo” y alegre con un predominio homofónico y homorrítmico de violines I y II basado en escalas y arpeggios, con una independencia de las trompas y el bajo (realizando blancas, negras y corcheas). Mientras tanto, las voces suelen agruparse en alternancia de Tiple 1º y Alto, y Tiple 2º y Tenor, siguiendo la línea homorrítmica de la parte instrumental. Presenta algunos sencillos recursos retóricos como subidas y bajadas o la utilización de tonos menores para enfatizar términos.

### 4.4.2. *Aplauso al festejo*

Se trata de un villancico de 1765, escrito en once partes (cinco vocales y seis instrumentales). Se conserva en un total de diez bifolios doblados.

El título diplomático se anota en la última página, que es independiente, “Villan<sup>co</sup> / a 4 con vv” / y trompas / Al SS<sup>mo</sup> / Al aplauso al festejo / Pablo Santander / Año 1765



Ilustración 22. Título diplomático del villancico *Aplauso al festejo* (Fuente: elaboración propia)

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

The image shows a vertical musical score for a vocal and instrumental ensemble. The score is organized into ten staves, each with a label to its left. From top to bottom, the staves are: Tiple 1°, Tiple 2°, Tiple ob, Alto, Tenor, Bajo añac, Violín I, Violín II, Trompa I, Trompa II, and Acomp. Each staff begins with a treble clef (except for the Bajo añac, Trompa I, Trompa II, and Acomp. staves, which use a bass clef). The key signature for all staves is one sharp (F#). The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings like 'm' and 'n'.

Figura 22. Pablo Santander *Dc. 9 Voces e instrumentación* (Fuente: *Dc. 9 Pablo Santander*)

Se presenta a continuación una descripción detallada de la obra.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Tabla 18

*Datos del villancico Aplauso al festejo*

---

<b>Compositor:</b> Pablo Santander	<b>Fecha:</b> 1765
<b>Localización:</b> fondo 255, caja 12.766	<b>Signatura:</b> doc. 9

---

**Título diplomático:** “Villanco / a 4 con vv”/ y trompas / Al SSmo / Al aplauso al festejo / Pablo Santander / Año 1765

---

<b>Nº de folios:</b> 20	<b>Medidas:</b> 210x315mm	<b>Portada:</b> Sí
<b>Disposición:</b> Apaisado	<b>Conservación:</b> Buena	

---

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

Tabla 20

*Análisis villancico Aplauso al festejo*

Estructura	<b>ESTRIBILLO</b> 1-163 (62 cc.)	<b>COPLAS</b> 164 - 214 (22 cc.)
<b>Textura</b>	<p>Parte instrumental: cc. 1-6 predominio homofónico y homorrítmico /cc. 7-42 melodía acompañada / cc. 43-111 homorritmia de violines a la vez que homorritmia de las trompas y acompañamiento independiente de blancas, negras y corcheas / cc. 112-147 melodía acompañada / cc. 148-159 homorritmia de violines a la vez que homorritmia de las trompas y acompañamiento / cc. 160-163 homorritmia</p> <p>Parte vocal: cc. 25 - 42 duo Tiple obligado y Tenor con predominio homorrítmico (melodía acompañada) /cc. 43-51 predominio homofónico y homorrítmico /cc. 52 -67 dúo Tiple obligado y Tenor (melodía acompañada) /cc. 69-77 predominio homofónico y homorrítmico /cc. 80-81 homofonía y homorritmia en Tiple 1º, Tiple obligado y Tenor a la vez que homofonía y homorritmia en Tiple 2º y Alto /c. 82 predominio homofónico y homorrítmico / cc. 83-85 homofonía y homorritmia en Tiple 1º, Tiple obligado y Tenor, homofonía a la vez que homorritmia en Tiple 2º y Alto / c. 85-111 predominio homofónico y homorrítmico / cc. 130-147 Tiple obligado y Tenor (melodía acompañada) / cc. 148-160 predominio homofónico y homorrítmico</p>	<p>Parte instrumental: predominio melodía acompañada, predominio homofónico y homorrítmico de trompas e independencia del bajo a base de corcheas.</p> <p>Parte vocal: cc. 176-205 Solo del Tenor, que presenta predominancia homofónica y homorrítmica con el violín I (melodía acompañada).</p>

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

<b>Compases</b>	c. C	c. 3/4
<b>Voces e instrumentos</b>	cc. 1-24 Parte instrumental sin bajo añadido cc. 25-42 Tiple obligado y Tenor con acompañamiento instrumental sin bajo añadido / cc. 43-51 tutti / cc. 52-68 Tiple obligado y Tenor con acompañamiento instrumental sin bajo añadido / cc. 69-77 tutti / cc. 78-79 parte intrumental sin bajo añadido / cc. 80-111 tutti cc. 112-129 parte instrumental sin bajo añadido / cc. 130-147 Tiple obligado y Tenor con acompañamiento instrumental sin bajo añadido / cc.148-160 tutti / cc. 161-163 parte instrumental sin bajo añadido.	cc. 164-175 parte instrumental sin bajo añadido/cc. 176-205 Tenor con acompañamiento instrumental sin bajo añadido / cc. 206-214 parte instrumental sin bajo añadido
<b>Tonalidad</b>	cc. 1-46 Sol M / c. 47 ReM /cc. 48-91 Sol M /cc. 92-99 Mi m /cc. 99-103 Sol M / cc. 104-111 Mi m/ cc. 112-163 Sol M	cc. 164-184 Sol M / cc. 189-197 Sol m / cc. 198-214 Sol M
<b>Agógica y din.</b>	cc. 1 (moderato) / cc. 21, 25, 126, 130 (p) / cc. 24, 112(f).	c. 164 (despacio) / cc. 173, 176 (p) / cc. 175, 205 (f)

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Tabla 19

*Dc. 9 Ámbitos de las voces*

	Tiple 1°	Tiple 2°	Tiple o.	Alto	Tenor
<b>Estribillo</b>	Fa3-Mi4	Fa3-Mi4	Fa3-Fa4	Si3- Fa4	Fa3-Fa4
<b>Coplas</b>					Fa3-Fa4
	Tiple 1°	Tiple 2°	Tiple o.	Alto	Tenor
<b>Estribillo</b>	7 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
<b>Coplas</b>					8 <sup>a</sup>

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 20

*Dc. 9 Ámbitos de los instrumentos*

	Violín 1°	Violín 2°	Trompa 1 <sup>a</sup>	Trompa 2 <sup>a</sup>	Bajo añadido	Acomp.
<b>Estribillo</b>	Re2- Mi4	Re2- Re4	Re2-Re3	Sol2- Do3	Mi2-Re4	Re2-Re4
<b>Coplas</b>	Sol2- Re4	Sol2- Si3	Sol3- Si3	Si2- Sol3		La2-Si3

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Tabla 21

*Dc. 9 Ámbitos de los instrumentos*

---

	Violín 1º	Violín 2º	Trompa 1ª	Trompa 2ª	Bajón	Acompañ.
<b>Estribillo</b>	21 <sup>a</sup>	20 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	16 <sup>a</sup>	19 <sup>a</sup>	15 <sup>a</sup>
<b>Coplas</b>	24 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>		9 <sup>a</sup>

---

Nota. Fuente: elaboración propia

Tras observar las tablas anteriores podemos ver que el villancico comienza con el estribillo, desarrollado durante 62 compases. Se inicia con una introducción instrumental similar a las sinfonías de la época (Martín Moreno, 1985) y, por lo tanto, de la música instrumental y escénica del siglo XVIII propia del Clasicismo.

Como observamos en la figura 23, los violines comienzan al unísono en el primer compás y en el segundo tocan a distancia de tercera. A partir de aquí, llevarán esta dinámica durante los seis primeros compases alternando pasajes al unísono y a distancia de tercera en la tonalidad inicial de Sol M.



## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---



Figura 23. Pablo Santander Dc. 9 ESTRIBILLO: Violines y Trompas cc. 1-5 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander)

Lo mismo ocurre con las trompas, en algunos compases tocan a distancia de tercera y en otros refuerzan la tonalidad inicial con notas del acorde de tónica y dominante en las partes fuertes del compás. La textura desde el principio es homofónica y homorrítmica hasta el compás 6 en el que se observa una independencia del violín I, que empieza a realizar una melodía ágil con figuras de valores pequeños destacando alguna apoyatura en lo que podría denominarse un motivo orgánico. Mientras esto sucede, el violín II realiza notas reales del acorde desplegadas en forma de semicorcheas de forma repetitiva (motivo mecánico) y las trompas y el acompañamiento construyen acordes de tónica, subdominante y dominante, como vemos en la siguiente figura.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

Figura 24. Pablo Santander Dc. 9 ESTRIBILLO: Parte instrumental cc. 9-10 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander)

Tras terminar en el compás 24 con una sonoridad fuerte en los instrumentos al realizar el acorde de tónica de Sol M, intervienen el Tiple obligado y el Tenor, donde añade la indicación “solo”. Ambos comienzan a realizar la misma melodía que ejecuta el violín I, en una dinámica suave, excepto en los compases 32, 33 y 34 en los que se observan arpeggios. El resto de la instrumentación sigue en la misma línea con la que se inició la obra hasta la intervención de las voces.

El compositor no presenta sonoridades de intervalos disminuidos y aumentados, por tanto, el riego sonoro es bajo. Podemos comprobar en la figura 25, cómo la tendencia en las voces es la de utilizar grados conjuntos, creando un suave movimiento en forma de arco que se mantendrá durante toda la pieza.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos



Figura 25. Pablo Santander Dc. 9 ESTRIBILLO: Tiple 1°, 2°, Violín II cc. 11-12 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander)

En la parte instrumental el acompañamiento se desarrolla en las notas reales del acorde. Tampoco observamos intervalos alterados, ratificando un bajo riesgo sonoro (figura 26).



Figura 26. Pablo Santander Dc. 9 ESTRIBILLO: Acompañamiento cc. 40-42 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander)

En el compás 43 intervienen todas las voces e instrumentos. El violín I dejará de realizar la melodía principal y empezará a formar parte del relleno instrumental junto con el resto de las voces. Este fragmento, que comienza con un acorde de tónica, se desarrolla con una textura homorrítmica hasta el compás 51, en él destaca una pequeña modulación a Re M. A continuación, volvemos a encontrar un dúo homofónico del Tiple obligado y el Tenor durante dieciséis compases (figura 27).

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

The image displays a musical score for a villancico. It consists of five staves. The top two staves are vocal parts: the first staff is for the Tiple obligado (Tenor) and the second for the Alto. Both vocal parts have lyrics underneath: 'qua troe le men tos los'. The bottom three staves are instrumental accompaniment. The third staff is a treble clef with a melodic line. The fourth and fifth staves are bass clefs with rhythmic accompaniment, likely for the Tiple 2º and Bajo. The music is in a key with one sharp (F#) and a common time signature (C).

Figura 27. Pablo Santander Dc. 9 ESTRIBILLO: Tiple obligado y Alto cc. 62-64 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander)

Tras un compás de silencio, todas las voces vuelven a hacer su aparición siguiendo la misma dinámica que en la primera entrada, textura homorrítmica con acompañamiento instrumental que refuerza los grados de los acordes de tónica, subdominante y dominante, hasta que llegamos a los compases 78 y 79 en los que el silencio de las mismas nos adelanta un cambio de dinámica.

A partir de este momento se rompe la tendencia de homofonía entre todas las voces y se observa una homofonía y homorrítmica en voces alternas. Por un lado, el Tiple 1º, el Tiple obligado y el Tenor, aunque este último se desarrolle a distancia de tercera, y por otro el Tiple 2º, Alto y Bajo añadido (figura 28).

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Mantendrán este juego sonoro hasta seis compases después donde intervienen todas las voces siguiendo dinámicas anteriores<sup>180</sup>.

The image shows a musical score for a villancico. It consists of three systems of music. Each system has a vocal line (treble clef) and a basso continuo line (bass clef). The lyrics are: 'las a guas con per las. Co', 'trium fen. Co', and 'las a guas con per las Co'. The music is in a 3/4 time signature and features a mix of eighth and quarter notes, with some rests. The basso continuo line provides a harmonic accompaniment to the vocal line.

Figura 28. Pablo Santander Dc. 9 ESTRIBILLO: Parte vocal y Bajo añadido cc. 83-85 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander)

En el compás 112 el compositor retoma temas iniciales<sup>181</sup> con una independencia del violín I, esta vez en una dinámica fuerte, realizando la misma melodía ágil del principio. El violín II realiza arpeggios de semicorcheas y las trompas y el acompañamiento construyen acordes de tónica, subdominante y dominante.

De nuevo sigue repitiendo materiales anteriores que incluyen un dúo en el compás 130 del Tiple obligado y Alto con

---

<sup>180</sup> Similar al momento en el que aparecen todas las voces hasta el compás 111.

<sup>181</sup> Dinámica similar al compás 6.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

melodía ya presentadas<sup>182</sup>. En el compás 148 vuelve a introducir material melódico que ya habían sido presentado<sup>183</sup> llegando así al final del estribillo, que termina con tres compases instrumentales.

Con respecto a la armonía de la introducción podemos observar que apenas utiliza grados diferentes de la tónica, la dominante y la subdominante. Observamos alguna modulación, por ejemplo, en el compás 92 aparece el acorde de Si M estableciéndose la tonalidad de Mi m hasta el compás 99 en el que regresamos a Sol M. Volvemos a escuchar la sonoridad de Mi m en el compás 104 y continuaremos en la tonalidad de Sol M hasta el final del estribillo. Es habitual encontrar notas pedal de tónica, como se puede observar en los tres primeros compases, así como de dominante a partir del compás 4. Por tanto, la obra comienza con varios acordes de tónica y de dominante, en las partes fuertes del compás, que dejan clara la tonalidad inicial. Posteriormente desglosa los arpeggios de I y V grado en semicorcheas durante toda la parte instrumental. Continúa en la misma línea durante todo el fragmento del dúo entre el Tiple obligado y el Tenor.

En referencia a los motivos melódicos, la cuerda presenta la función de reafirmar la tonalidad. Durante todo el Estribillo observamos un movimiento de la melodía en forma de arco con una tendencia predominante de grados conjuntos.

Las Coplas comienzan en el compás 164 siguiendo la misma estructura que en el Estribillo. Se presentan con una introducción instrumental de doce compases culminando en el arpeggio de Sol M en la cuerda, en dinámica fuerte. A continuación, encontramos un solo del Tenor cediéndole todo el protagonismo a esta voz. Es un

---

<sup>182</sup> Dinámica similar al compás 25.

<sup>183</sup> Cierta similitud con el compás 43.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

pasaje ágil, para ello emplea figuras como tresillos y semicorcheas. Por tanto, se trata de una sección con un movimiento melódico ligeramente más ágil que el observado en el Estribillo, estableciendo así un sutil contraste entre ambas partes (figura 29). También encontramos algunas similitudes puesto que la sección comienza en Sol M, al igual que el Estribillo. En el compás 184 encontramos un pasaje modulante a Re m y en el compás 189 a Sol m. Dos compases después regresamos a la tonalidad de inicio.

Villancico a 4 de Nuestra Señora:  
Con vv. y trompas

176

176

La tie rra es

Figura 29. Pablo Santander Dc. 9 COPLAS: Tenor cc. 176-177 (Fuente: Dc. 9 Pablo Santander)

A continuación, se expone el texto versificado:

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

### Estribillo

*Al aplauso al festejo*

*Acudan festivos*

*El mundo y el cielo*

*Y con las estrellas*

*Compiten los cuatro elementos*

*Cada cual*

*Con su esfera le ofrece*

*Lo hermoso lo rico*

*Sonoro y excelso*

*La tierra con flores / Viva*

*Las aguas con perlas / Triunfen*

*Coronen el aire*

*Coronas las aves*

*y empiece de luz*

*monarquías*

*el fuego*

*y en certamen de Amor*

*compitan los elementos*

*que la Tierra le da el ser*

*el Agua el llanto suave*

*Alas el viento por Ave*

*El fuego*

*El rápido arder*



## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

### Coplas

1ª

*La Tierra hermoso*

*Hermoso teatro*

*Da en primaveras*

*y bledos*

*En fértiles espigas*

*Y néctar en racimos bellos*

2ª

*De terso cristal*

*El Agua*

*El Agua sirve a la deidad*

*De espejo*

*Cuando es llorada*

*De perlas y corales*

*Sus afectos*

*y corales sus afectos*

En referencia a la forma poética, presenta una rima asonante. En las coplas, únicamente interviene la voz del Tenor, y al igual que en el Estribillo, observamos una rima asonante.

Con respecto a la temática, en el Estribillo se aborda el tema de la Creación entendida como el hogar del ser humano creado para su existencia. A lo largo de la historia podemos observar diferentes teorías (Empedocles, Aristóteles, pasajes bíblicos, etc)

#### Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

que afirman que todo lo que existe en el universo está formado por cuatro elementos: agua, tierra, aire y fuego. Este sería el tema principal del Estribillo. En la palabra “cuatro” observamos un gran melisma que otorga protagonismo al concepto y otros en las palabras “vida” y “triunfen”. La tierra y el agua serán los protagonistas de las coplas, puesto que dedica la primera al nacimiento de la vida en la Tierra y la segunda al elemento Agua, presentándolo como sentimiento y empatía. En la palabra “Amor” establece un cambio de tonalidad, pasamos de un tono mayor a Mi m hasta que vuelve a retomar la temática del Agua y la Tierra, momento en que vuelven a sonar a tonalidades mayores. Los términos “Fuego” y el “Aire” suelen coincidir con tonalidades menores. Observamos algunos recursos de representación de la letra como por ejemplo una subida en la palabra “cielo”, coincidiendo la primera sílaba, con la parte fuerte del compás. Por tanto, el uso de recursos retóricos es mínimo empleando subidas y bajadas, melismas o cambios de tonalidad para enfatizar algunos términos.

En definitiva, se trata de un villancico sin apenas modulaciones, ni acordes secundarios o alterados. La melodía se mueve predominantemente por grados conjuntos en las notas reales del acorde con algunas terceras desplegadas reiteradas. A lo largo de la misma encontramos tantos motivos orgánicos como mecánicos, donde destacan una predominancia homofónica y homorrítmica entre el Tiple 1º, Tenor y violín I durante el Estribillo a modo de melodía acompañada, y el solo del Tenor en las Coplas estableciendo una tendencia ligeramente más ágil que la anterior.

### 4.2.3. *Quién ha visto cosecha*

#### Características principales de la obra

El manuscrito *Quién ha visto cosecha*, se trata de un villancico de 1765, escrito en siete partes (cuatro vocales: Tiple 1º, Tiple 2º, Alto y Tenor y tres instrumentales: Violín 1º, Violín 2º y acompañamiento). Se conserva en un total de siete bifolios doblados.

El título diplomático de anota en la última página “Villanico al Smo /a 4 con violines/ Quien a bisto cosecha / de / Santander

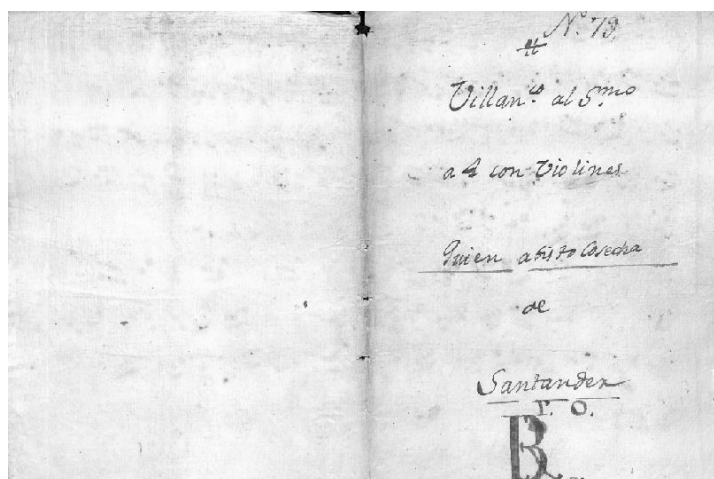


Ilustración 23. Título diplomático del villancico *Quién ha visto cosecha* (Fuente: elaboración propia)

En La página anterior encontramos otra portada. El título diplomático se anota de la siguiente forma: “Villanico / al Smo /a 4 con vss/ *Quién ha bisto cosecha* / Año Santander / Año de 1765

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

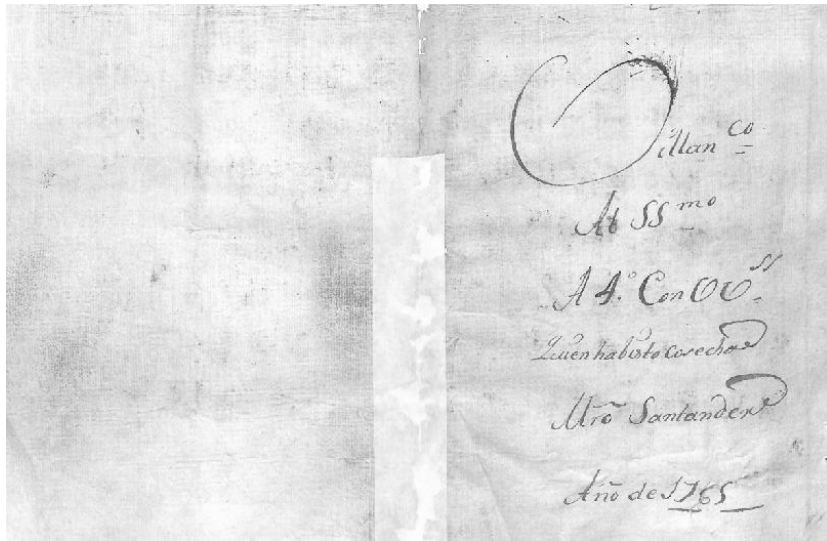


Ilustración 24. 2º Título diplomático del villancico *Quién ha visto cosecha* (Fuente: elaboración propia)

A musical score for a villancico. It consists of seven staves. From top to bottom, they are labeled: 'Tiple 1', 'Tiple 2', 'Alto', 'Tenor', 'Violin I', 'Violin II', and 'acompañamiento'. Each staff has a treble clef, except for the 'acompañamiento' staff which has a bass clef. The notes are not filled in, only the clefs and some accidentals are visible.

Figura 30. Pablo Santander Ms. 143 Voces e instrumentación (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander)

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Se presenta a continuación una descripción detallada de la obra.

Tabla 22

*Datos del villancico *Quién ha visto cosecha**

---

<b>Compositor:</b> Pablo Santander	<b>Fecha:</b> 1765
<b>Localización:</b> fondo 255, caja 12.766	<b>Signatura:</b> 143

---

**Título diplomático:** página Villanco al Smo /a 4 con violines/  
Quien a bisto cosecha / de / Santander

---

<b>Nº de folios:</b> 14	<b>Medidas:</b> 210x315mm	<b>Portada:</b> Sí
<b>Disposición:</b> Apaisado	<b>Conservación:</b> Buena	

---

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

Tabla 23

*Análisis del villancico Quién ha visto cosecha*

<b>Estructura</b>	<b>Estribillo 1-85 (85 cc.)</b>	<b>COPLAS 86-132 (46 cc.)</b>
<b>Textura</b>	<p>Parte instrumental: predominio homofónico y homorrítmico de semicorcheas y negras en violín I y II, independencia del acompañamiento con negras, blancas y corcheas.</p> <p>Parte vocal: cc. 23 - 27 predominio homofónico y homorrítmico / cc. 30-39 predominio homofónico y homorrítmico / cc. 47-50 dúo del Alto y Tenor / cc. 51-54 dúo Tiple 1º y Tenor / cc. 55-70 predominio homofónico y homorrítmico / cc. 70-78 sin voces / cc. 78-84 predominio homofónico y homorrítmico.</p>	<p>Parte instrumental predominio homofónico y homorrítmico en violín I y II, independencia del acompañamiento.</p> <p>Parte vocal: cc. 98-108 predominio homofónico y homorrítmico / cc. 114-131 predominio homofónico y homorrítmico.</p>
<b>Compases</b>	cc. 2/4	cc. 2/4
<b>Voces e instrumentos</b>	cc. 1-22 Introducción instrumental / cc. 23-27 tutti / cc. 27-29 parte instrumental cc. 30-39 tutti / cc. 40-46 interludio instrumental / cc. 47-50 dúo del Alto y Tenor / cc. 51-54 dúo Tiple 1º y Tenor / cc. 55- 70 tutti / cc. 71-77 interludio instrumental / cc. 78-84 tutti / c. 85 instrumental.	cc. 86-97 parte instrumental / cc. 98-108 todos / cc. 109-113 interludio instrumental / cc. 114 – 131 todos / c. 132 parte instrumental
<b>Tonalidad</b>	cc. 1-13 La m / cc. 14-17 Do M /cc. 18-25 La m /cc. 26-34 Do M /cc. 35-54 La m / cc. 55-58 Do M / cc. 59-64 La m/ cc. 65-67 Do M / cc. 68-85 La m	cc. 86-114 La m / cc. 115- 124 Do M / cc. 125-132 La m
<b>Agógica y Dinámica</b>	c. 47 (p)	

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Tabla 24

*Ms. 143 Ámbitos de las voces*

	Tiple 1º	Tiple 2º	Alto	Tenor
<b>Estribillo</b>	Sol3-Mi4	Sol3-Do3	Si2-La3	Do3-Mi4
<b>Coplas</b>	La3-Mi4	Sol3-Do3	Re3-Fa3	Do3-Mi4
	Tiple 1º	Tiple 2º	Alto	Tenor
<b>Estribillo</b>	6ª	4ª	7ª	10ª
<b>Coplas</b>	5ª	4ª	3ª	10ª

---

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 25

*Ms. 143 Ámbitos de los instrumentos*

	Violín 1º	Violín 2º	Acomp.
<b>Estribillo</b>	La2-Do4	La2-Do4	Mi2-Do4
<b>Coplas</b>	La2-Re4	La2-Re4	Sol2-La3

---

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Tabla 26

*Ms. 143 Ámbitos de los instrumentos*

---

	<b>Violín 1º</b>	<b>Violín 2º</b>	<b>Acompañ.</b>
<b>Estribillo</b>	17 <sup>a</sup>	17 <sup>a</sup>	14 <sup>a</sup>
<b>Coplas</b>	18 <sup>a</sup>	17 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>

---

Nota. Fuente: elaboración propia

Tras observar las tablas anteriores podemos ver que el villancico comienza con una introducción instrumental. Los violines se mantienen al unísono con una textura predominantemente homofónica y homorrítmica durante toda la pieza, salvo en ocasiones puntuales, que puede observarse en los compases 16, 24, 25, 29, 35, 36, en los que suenan a distancia de tercera. La figura predominante es la semicorchea en los violines, mientras que las voces suelen utilizar corcheas predominantemente, algo que hace que la pieza tenga un carácter ágil. Esta tendencia es interrumpida en algunos compases como, por ejemplo, entre el 55-58 donde los violines I suenan a ritmo de semicorcheas mientras que los violines II ejecutan corcheas (figura 31).



## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---



Figura 31. Pablo Santander Ms. 143 ESTRIBILLO: Violín 1º y violín 2º cc. 56-58 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander)

En líneas generales, la melodía presenta un contorno en forma de arco en el que podemos observar células formadas por dos o tres compases ascendentes seguidos de otros descendentes con predominancia de grados conjuntos como podemos comprobar en el siguiente ejemplo.



Figura 32. Pablo Santander Ms. 143 ESTRIBILLO: Violín 1º, violín 2º y acompañamiento cc. 2-8 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander)

Con respecto al acompañamiento los violines se mantienen en un ritmo predominante de negras, corcheas y semicorcheas (destacando estas últimas) durante toda la obra. Destaca la gran extensión de todas las voces, pero principalmente de violines y acompañamiento, sobrepasando las dos octavas. Por tanto, se trata de una obra con ciertos toques virtuosísticos.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Refuerza la tonalidad mediante la repetición de la tónica en las partes fuertes del compás y son constantes los grados de dominante, tónica y subdominante de La m. Debido a la utilización de una tonalidad sin alteraciones y la poca variedad de grados utilizados (I-IV-V), se trata de una obra en la que el riesgo sonoro es bajo. El maestro Santander opta por unas melodías muy sencillas y fluidas basadas en subidas y bajadas por grados conjuntos intercalados con algunas cuartas, quintas y octavas como podemos apreciar en el siguiente ejemplo.



Figura 33. Pablo Santander Ms. 143 ESTRIBILLO: Violín 1º cc. 1-9 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander)

Tras una introducción instrumental de veintidós compases aparecen, como era habitual en los estribillos, las cuatro voces al unísono. En el compás 13 la sensible deja de estar alterada produciéndose un cambio a la tonalidad de Do M. Será breve puesto que, cinco compases después regresarán a La m. En el compás 23 la entrada de las voces coincide con el acorde (la-do-mi-sol#) recordando la tonalidad inicial (figura 34).

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Quien a bis-t

Quien a bis

Quien a bis

Quien a bis-t

Figura 34. Pablo Santander Ms. 143 ESTRIBILLO: Tiple 1°, 2°, Alto y Tenor cc. 23-24 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander)

Como observamos en la figura 35, a partir de este momento, el Tiple 1°, el Tiple 2° y el Alto se mueven por grados conjuntos. Sin embargo, el Tenor emplea intervalos de 4<sup>a</sup>.

Quien a bis-to co-se-cha

Quien a bis - to co - se

Quien a bis - to co - se

Quien a bis-to co-se cha

Figura 35. Pablo Santander Ms. 143 ESTRIBILLO: Tiple 1°, 2°, Alto y Tenor cc. 22-23 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander)

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Destacan los dúos del compás 47 entre el Alto y el Tenor (fig. 36) y el dúo del compás 51 entre el Tiple 1º y el Tenor (fig. 37) siendo un diálogo entre voces extremas. Volvemos a escuchar la tonalidad de Do M en el compás 56 pero esta será muy breve regresando a La m tres compases después. En el compás 65 vuelve a Do M y de nuevo, tres compases más tarde a La m hasta el final de la sección terminando con el acorde de tónica.

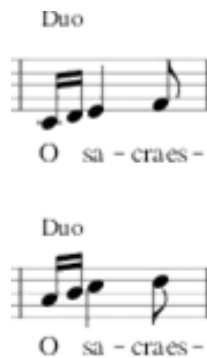


Figura 36. Pablo Santander Ms. 143 ESTRIBILLO: Alto y Tenor c. 47 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander)



Figura 37. Pablo Santander Ms. 143 ESTRIBILLO: Tiple 1º y Tenor c. 51 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander)

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

En el momento en el que vuelven a quedarse los instrumentos en solitario, el compositor opta por mantener la misma tendencia del principio de la obra. En los dúos las voces siguen presentándose por grados conjuntos salvo alguna interrupción de terceras mayores o menores. El compositor optará por esta tendencia durante todo el Estribillo.

Con respecto a la armonía de la introducción podemos observar un ritmo armónico en el que apenas utiliza grados diferentes de la tónica, la dominante y la subdominante. Apenas encontramos notas pedal de tónica, así como de dominante, esto indica un ritmo armónico moderado.



Figura 38. Pablo Santander Ms. 143 ESTRIBILLO: Acompañamiento cc. 2-7 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander)

Con respecto a los motivos melódicos, la cuerda presenta la función de reafirmar la tonalidad, es decir, utiliza unísonos y notas reales del acorde en las partes fuertes del compás para tal finalidad. Al entrar las voces, la cuerda sigue en esa dinámica, por tanto, no hay en ese sentido una dependencia extrema de voces e instrumentos.

Con respecto a las voces, actúan predominantemente por grados conjuntos, y al igual que los instrumentos, utilizando notas reales del acorde en las partes fuertes.

En las coplas sigue la misma estructura que en el Estribillo. Comienza con una introducción instrumental de doce compases, continuando con el compás binario, con una textura homofónica

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

y homorrítmica en los violines, continuando con la realización de semicorcheas, observando una independencia del acompañamiento, basado en negras y corcheas. Las voces intervienen durante otros once compases para dejar paso a un interludio instrumental de cinco compases. Tras él vuelven a aparecer las voces en forma homofónica para finalizar esta sección.

Comienza igual que el Estribillo, en la tonalidad de La m, mostrando la sensible alterada y varios acordes sobre la dominante y la tónica, como podemos ver en el siguiente ejemplo.



Figura 39. Pablo Santander Ms. 143 COPLAS: Acompañamiento cc. 86-89 (Fuente: Ms. 143 Pablo Santander)

En el compás 115 regresa al relativo mayor terminando en este tono la frase iniciada. En el compás 125 instauro de nuevo la tonalidad de La m, acabando la sección y la obra con el acorde de tónica. La utilización de las consonancias de 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> y 8<sup>a</sup> entran en la lógica de la modalidad eclesiástica de la época.

A continuación, se expone el texto versificado.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

### Estribillo

*Quien ha visto cosecha*

*De tanto colmo*

*Pues ha dado una espiga*

*Pan para todos*

*O sacra esfera*

*O campo hermoso*

*Cifra sagrada*

*De inmensos gozos*

*En donde cada grano*

*Vale un tesoro*

*Quien ha visto cosecha*

*De tanto colmo*

### Coplas

*Este campo es de un dueño*

*Que misterioso sembró*

*Dios humanado*

*Para su logro*

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

*Y en su abundancia*

*Se halla gozoso*

*Pues ha dado una espiga*

*Pan para todos*

En este villancico destacamos que tanto el Estribillo como las Coplas tienen la misma temática: la cosecha de fieles, presentando a Jesucristo como sembrador o pastor de almas. Una vez explicado el contexto, sorprende, por tanto, que haya elegido una tonalidad menor para iniciarla. En contraposición, elige el relativo mayor para destacar frases como “pues ha dado una espiga” o “pan para todos”.

Presenta un comienzo tético en los instrumentos y las voces empiezan igualmente de forma tética con el título de la composición “Quien a bisto cosecha...” Lo cantan las cuatro voces al unísono, dándole homogeneidad a la obra. Emplea principalmente versos heptasílabos y pentasílabos con rima asonante, de arte menor. Encontramos alguna subida en las palabras “tesoro” o “colmo” para enfatizar dichos términos.

En las Coplas, la instrumentación comienza un inicio acéfalo en los violines y el acompañamiento presenta un comienzo anacrúsico. Igual que en el estribillo, todas las voces cantan al unísono presentando versos heptasílabos y pentasílabos con rima asonante.

En definitiva, este villancico de Pablo Santander es una muestra de sencillez musical eclesiástica. El texto no es de gran



calidad, sobrepasando lo mediocre, de modo que en sí mismo no lleva contenido siendo la música quien agranda el significado de las palabras. A través de esta, intenta intensificar el concepto que expresa la letra con patrones rítmicos de semicorcheas y negras en violín 1º y 2º e independencia del acompañamiento con negras, blancas y corcheas, y una melodía sencilla, en la que destacan tímidos dúos del Tenor con otras voces, presentando un contorno en forma de arco en el que podemos observar células formadas por dos o tres compases ascendentes seguidos de otros descendentes apoyados en los grados de tónica, subdominante y dominante para reforzar la tonalidad.

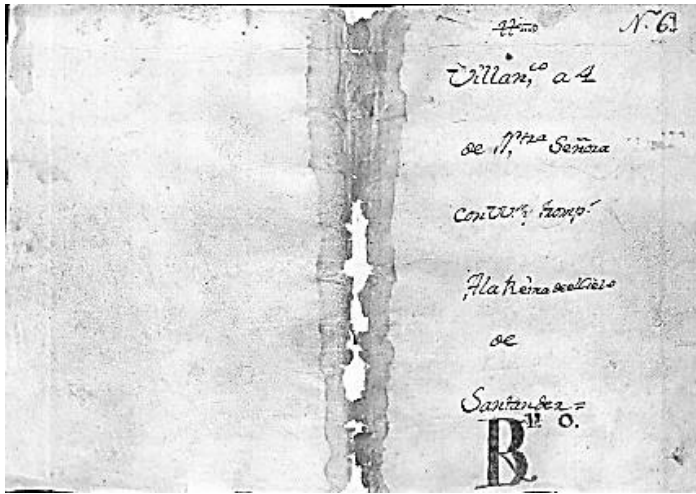
#### ***4.4.4. A la Reina del Cielo***

El manuscrito de *A la Reina del Cielo*, conservado en el legajo 149 (sección archivos parroquiales- archivo de música-Maestro Santander). Se trata de un villancico de 1770, escrito en diez partes (cuatro vocales y seis instrumentales). Se conserva en un total de siete bifolios doblados y manuscritos solamente en una de sus caras

El título diplomático de anota en la última página “Villanco a 4/ de Nues<sup>tra</sup> Señora / con vv.” y tromp. / A la Reina de el Cielo / de Santander =/

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---



*Ilustración 25. Portada del villancico A la Reina del Cielo (Fuente: elaboración propia)*

El texto se encuentra en castellano, dedicado a “La Reina del Cielo”. La composición está escrita para cuatro partes vocales (Tiple 1º, Tiple 2º, Alto y Tenor), seis instrumentales (Violín 1º, Violín 2º, Trompa 1ª, Trompa 2ª y Bajón) y un acompañamiento cifrado, probablemente para órgano o quizás un arpa puesto que lleva cifrado en algunos compases. Además, ambos instrumentistas se encontraban en la plantilla de música fijos en aquella época en la parroquia de la villa.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

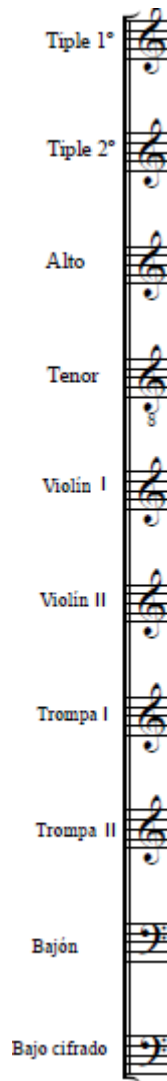


Figura 40. Pablo Santander Ms. 149 Voces/instrumentación (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander)

Se presenta a continuación una descripción detallada de la obra.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Tabla 27

*Datos del villancico A la Reina del Cielo*

---

<b>Compositor:</b> Pablo Santander	<b>Fecha:</b> 1770
<b>Localización:</b> fondo 255, caja 12.766	<b>Signatura:</b> 149

---

**Título diplomático:** Villanco a 4/ de Nuestra Señora / con vv.” y tromp. / A la Reina de el Cielo / de Santander

---

<b>Nº de folios:</b> 14	<b>Medidas:</b> 210x315mm	<b>Portada:</b> Sí
<b>Disposición:</b> Apaisado	<b>Conservación:</b> Buena	

---

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

Tabla 28

Análisis del villancico A la reina del Cielo

Estructura	INTRODUCCIÓN 1-63 (62 cc.)	COPLAS 64 - 86 (22 cc.)	ESTRIBILLO ( <i>respuesta</i> ) 87- 101 (14 cc.)
<b>Textura</b>	Parte instrumental predominio homofónico Parte vocal; cc. 13 - 18 homofonía/cc. 19-32 entradas canónicas/cc. 39 - 42 dúo del Tiple 2º y Alto/cc. 43-45 tutti /cc. 46-49 dúo del Tiple 1º y Tenor /c. 55 vuelta a la homofonía	Parte instrumental cc.64-69 homofonía  Parte vocal cc.70-86 m. acompañada	Parte instrumental homofonía  Parte vocal cc. 88-101 predominio homorrítmico cc. ¾
<b>Compases</b>	cc. ¾	cc. C.	cc. ¾
<b>Voces e Instrumentos</b>	cc. 1-12 Introducción instrumental cc. 13-31 tutti / cc. 32-38 interludio instrumental cc. 39-42 dúo Tiple 2º y Alto con acompañ. instrumental cc. 46-49 dúo Tiple 1º y Tenor con acompañ. instrumental cc. 50-58 tutti / cc. 59-63 instrumental	Introducción instrumental cc. 64-69 / cc. 70-86 solo del Tenor con acompañamiento instrumental	c. 87 instrumental cc. 88-101 tutti
<b>Tonalidad</b>	cc. 1-12 Re M cc. 13-21 ReM /cc. 21-24 La M/cc. 24-27 Sim /cc. 28-30 ReM cc. 30-45 Si m/ cc. 45-63 ReM	Re M	cc. 87-93 Re M / cc. 93-97 Si m/ cc. 97-101 Re M
<b>Agógica y Dinámica</b>	c. 10 (p)	c. 64 despacio c. 71 (p) / c. 78 (f) c. 79 (p)	c. 87 allegro

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Tabla 29

*Ms. 149 Ámbitos de las voces*

	<b>Tiple 1º</b>	<b>Tiple 2º</b>	<b>Alto</b>	<b>Tenor</b>
<b>Estribillo</b>	Re3- Si4	Si3- Sol4	Re3 – La4	Fa2 – Fa3
<b>Coplas</b>				Mi 2 – Fa3
<b>Respuesta</b>	Si3 – Si4	Si 3 – Sol4	La 3 – La4	Mi 2 – Fa3

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 30

*Ms. 149 Ámbitos de las voces*

	<b>Tiple 1º</b>	<b>Tiple 2º</b>	<b>Alto</b>	<b>Tenor</b>
<b>Estribillo</b>	6ª	6ª	5ª	8ª
<b>Coplas</b>				9ª
<b>Respuesta</b>	8ª	6ª	8ª	9ª

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 31

*Ms. 149 Ámbitos de los instrumentos*

	<b>Violín 1º</b>	<b>Violín 2º</b>	<b>Trompa 1ª</b>	<b>Trompa 2ª</b>	<b>Bajón</b>	<b>Acomp.</b>
<b>Estribillo</b>	Si2 – Si4	Si2 – Si4	Fa2- Si4	Re2- Sol4	Re2– Re4	Re2– Re4

**Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos**

<b>Coplas</b>	Re2 – Si4	Re2 – Si4	Re2- Sol4	Re2 – Re3	Re2- Sol4	La2- La3
<b>Respuesta</b>	Re2 – Si4	Re2 – La4	Fa2- La4	Re2- Sol4	Re2- Si4	La2- La3

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 32

*Ms. 149 Ámbitos de los instrumentos*

	<b>Violín 1º</b>	<b>Violín 2º</b>	<b>Trompa 1ª</b>	<b>Trompa 2ª</b>	<b>Bajón</b>	<b>Acompañ.</b>
<b>Estribillo</b>	16 <sup>a</sup>	16 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	16 <sup>a</sup>	16 <sup>a</sup>
<b>Coplas</b>	13 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
<b>Respuesta</b>	13 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	13 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>

Nota. Fuente: elaboración propia

Como es habitual, en la producción musical del siglo XVIII, los violines comienzan al unísono y más adelante, a partir del compás 8, desdoblan sus líneas melódicas a distancia de tercera.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---



Figura 41. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Violín 1° y violín 2° cc. 8-9 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander)

Lo mismo ocurre con las trompas, presentándose a distancia de terceras desde el comienzo. La textura desde el principio es homofónica y homorrítmica hasta el compás 19 en que se observa una cierta independencia del manejo instrumental para luego regresar a la homorritmia en el compás 27 coincidiendo con la afirmación de la tonalidad original volviendo a los temas iniciales.

El estribillo comienza con una subida ampliando su interválica. Como puede observarse en la figura 42, empieza con la tónica desdoblada en octavas y posteriormente se mueve por arpeggios con notas reales del acorde resaltando la nota intermedia. Con esto, y por los grados que utiliza, el compositor pretende afirmar la tonalidad original. Los grados conjuntos combinados con saltos de tercera serán habituales durante toda la composición.



Figura 42. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Violín 1° cc. 2-5 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander)



## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Tras esta introducción instrumental de doce compases aparecen, las cuatro voces al unísono, aunque con motivos propios en el Tiple 2º y en el Tenor en los compases 14, 15 y 16 (fig. 43), a continuación, se separarán en dúos a partir del compás 19. En este villancico se emplean, además, ecos o imitaciones, como puede verse en el compás 19, o a partir del compás 23 (fig. 44), en los que vemos cómo la voz del Tiple 1º siempre va adelantando lo que el resto de las voces repetirá.

Con vv. y t.ompas

Reyna del Cielo del Cielo

Reyna del Cielo del Cielo

Reyna del Cielo del Cielo

Reyna del Cielo del Cielo

Figura 43. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Tiple 2º y Alto cc. 14-16 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander)

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

The image shows a musical score for a villancico. It consists of four staves, each representing a different voice part: Tiple 1°, Tiple 2°, Alto, and Tenor. The music is written in G major (one sharp) and 3/4 time. The lyrics are: 'y adoraciones', 'ya doraciones', and 'y a doraciones'. The score is numbered 23-24.

Figura 44. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Tiple 1°, 2°, Alto y Tenor cc. 23-24  
(Fuente: Ms. 149 Pablo Santander)

Cuando las voces hacen su aparición, el Tiple 1° se mueve por intervalos de 4ª; el Tiple 2° y el Alto por grados conjuntos, creando movimientos melódicos en suave forma de arco (fig. 45), y el Tenor emplea el intervalo de 8ª. A nivel sonoro quien tiene el protagonismo son las voces intermedias mientras que las de los extremos refuerzan con motivos melódicos que comienzan y terminan en las notas reales del acorde coincidiendo con las partes fuertes.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

4ª

A la Reyna del Cielo del Cielo

8ª

A la Reyna del Cielo del Cielo

Figura 45. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Tiple 1º, 2º, Alto y Tenor cc. 13-16  
(Fuente: Ms. 149 Pablo Santander)

En el compás 32 el compositor presenta un interludio instrumental terminando con las entradas canónicas, comienza en este momento el turno de los dúos, que alternan voces intermedias y extremas repitiendo el mismo tema. El primero estará protagonizado por el Tiple 2º y el Alto, siguiendo su propia línea melódica que se desarrolla por grados conjuntos, actuando por notas reales del acorde (cc. 39 – 44). El segundo, al que le concede más compases e incluso lo señala con la indicación “dúo” (fig. 46), protagonizado por el Tiple 1º y el Tenor quienes siguen el mismo desarrollo melódico (cc.46 – 58) (fig. 47), acabando igual que empezó, con una interpretación instrumental de cinco compases de duración. Por tanto, observamos una melodía de carácter mecánico fundamentándose en progresiones.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

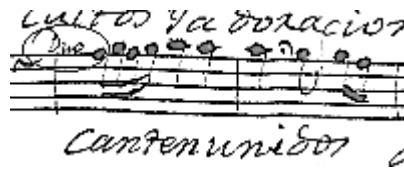


Figura 46. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Tiple 1° c. 46 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander)

Can ten u ni doo di gan con for meo Can ten u nidoo

Can ten u ni doo di gan con for meo Can ten u nidoo

Can ten u ni doo

Figura 47. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Tiple 2° y Alto cc. 39-43 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander)

Con respecto a la armonía de la introducción podemos observar un ritmo armónico sin mucha variedad en el que apenas utiliza grados diferentes de la tónica, la dominante y la subdominante. Como puede observarse en la figura 48, es habitual encontrar notas pedal de tónica, por ejemplo, entre los compases 13 y 17, así como de dominante como entre los compases 18 y 20.

Cielo del Cielo todos los hombres

Figura 48. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Tenor cc. 15-18 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander)

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Esto indica un ritmo armónico poco variado en el cual el compositor busca un establecimiento claro de la tonalidad. Al separarse las voces, Pablo Santander aprovecha para hacer una inflexión a la dominante del tono principal (Re M), acabamos en la tonalidad de La M permaneciendo en una sección más inestable tonalmente, no así armónicamente, puesto que cada compás tiene casi un grado de la tonalidad principal. Así pasamos por Re M, por su relativo Si m y finalmente volvemos a Re M.

De manera eventual utiliza alguna dominante secundaria, como podemos observar en la figura 49 (séptima de dominante de Do M, II grado de la tonalidad principal que puede funcionar a su vez como dominante).

Figura 49. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Tiple 1º, 2º, alto, tenor c. 28 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander)

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

A continuación, vuelve a modular a Si m, y de la misma manera que hemos visto en la primera sección, el compositor emplea grados como la dominante, tónica o subdominante.

En referencia a los motivos melódicos, la cuerda presenta la función de reafirmar la tonalidad, es decir, utiliza unísonos y notas del acorde en las partes fuertes del compás y, una vez que se consigue comienza a introducir escalas. Al entrar las voces, la cuerda sigue en esa dinámica, por tanto, no hay en ese sentido una dependencia extrema de voces e instrumentos. A veces ocurre, que los instrumentos suelen duplicar lo que hacen las voces. En este caso las voces intermedias (Tiple 2º y Alto) actúan de forma independiente. Con respecto a las voces, Tiple 1º y Tenor actúan de forma similar a los instrumentos, una sonoridad de unísonos. Sin embargo, las voces del Tiple 2º y Alto actúan por grados conjuntos utilizando notas reales del acorde. Podemos observar en la figura 50 cómo en el compás 14 utiliza, en las partes fuertes, las notas del acorde de la tonalidad principal.



Figura 50. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Tiple 2º y Alto cc. 14-16 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander)

Presenta valores rítmicos estables configurado a base de corcheas. Con respecto a la melodía, como suele ocurrir, los violines a la par realizan la melodía al unísono y después por terceras. Las trompas realizan las notas fundamentales del acorde

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

actuando por terceras. En el momento en el que entran las voces, las frases presentan un carácter mecánico, como ya hemos apuntado anteriormente, fundamentándose en progresiones. Reserva un solo de Tenor que se puede encontrar en las coplas. Las frases no presentan la típica estructura clásica de pregunta-respuesta, y se mueven por motivos melódicos breves.

Las Coplas comienzan con una introducción instrumental de seis compases con una textura homofónica y homorrítmica hasta el compás 70. A partir de entonces observamos una melodía principal realizada por el Tenor acompañada por los violines siendo un pasaje mucho más ágil que el anterior. Los pasajes de a solo suelen ser más ágiles, para un mayor lucimiento del Tenor, de rango más amplio por lo que en ellos utiliza figuras más breves como los tresillos (fig. 51). Así, el Tenor se mueve en un rango más amplio en las Coplas que en el Estribillo. Para ello emplea figuras como tresillos, semicorcheas y apoyaturas que le dan ese aire fresco y ligero. El acompañamiento instrumental es sencillo (más aún que el presentado en la introducción) puesto que deja toda la importancia al solo del Tenor, limitándose a una básica estructura de negras y alguna corchea.



Figura 51. Pablo Santander Ms. 149 COPLAS A SOLO: Tenor, violín 1º y 2º cc. 6-10 (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander)

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

La última parte es nombrada con la palabra “respuesta” por parte del compositor. Sin embargo, recuerda en su parte instrumental al inicio, no solamente porque regresa al compás inicial sino porque emplea las mismas estructuras rítmicas y armónicas, por ello, la hemos denominado Estribillo. Los violines y trompas se reparten el protagonismo y continúan los cambios de tonalidad para señalar las entradas canónicas, siendo la tónica predominante durante quince compases. Sorprende que acaba y empieza con un intervalo de 8ª, en el medio sigue con el empleo de los grados conjuntos introduciendo algún intervalo mayor de vez en cuando para romper la monotonía sonora. Las frases siguen apoyándose en motivos melódicos breves en las voces mientras que los violines y las trompas suenan a distancia de tercera. El uso de grados armónicos como la tónica, dominante y subdominante sigue prevaleciendo.

Rítmicamente, las negras se utilizan con más asiduidad en el bajo que en el resto de las voces para hacer el continuo y marcar el bajo armónico. Las corcheas con grados disjuntos suelen darse en los violines realizando un despliegue de notas reales del acorde, puesto que es una célula muy natural para el movimiento del arco del violín, mientras que las corcheas seguidas suelen darse en las trompas puesto que es una célula más cómoda para un instrumento de viento metal. Las semicorcheas suele utilizarlas cuando quiere realzar algo, como en los compases 35, 36 y 37, que adelantan la entrada del dúo. Por otro lado, la figura del tresillo no aparece hasta las coplas, por tanto, es la figura distintiva del acompañamiento de esta parte, que también es usada para adelantar el solo del Tenor.

A continuación, se expone el texto versificado:



**Estribillo**

*A la Reina del Cielo*

*todos los hombres*

*tribútenla Cultos*

*y adoraciones*

*Canten unidos*

*Digan conformes*

*Que María merece*

*Aclamaciones*

**Coplas**

**(1ª)**

*El hermoso clavel*

*De púrpura vestido*

*Confiesa ser María*

*La Nuestra*

*Que al Cielo*

*Hoy ha subido*

**(2ª)**

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

*La fuente cristalina*

*Con alegre bullicio*

*Vocea que es María*

*Fuente clara*

*Que niega*

*El paraíso*

**(3ª)**

*Los vientos no se mueven*

*Mirando tal prodigio*

*Como puede ser dicen*

*Madre y virgen*

*La niña aún tiempo*

*Tiempo mismo*

**Respuesta**

*Ay que prodigio*

*El Jazmín lo comprueba*

*También el Lirio*

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Este villancico está dedicado a la Reina del Cielo. “Reina de los Cielos” es un título otorgado a la Virgen María, madre de Jesucristo. Más adelante, en la letra del villancico aparece el nombre de María. El Papa Benedicto XVI afirmó que la aceptación de María de la voluntad divina la convierte en Reina de los Cielos<sup>184</sup>.

La introducción presenta un comienzo anacrúsico y la letra ya adelanta quién es la protagonista de la composición “A la Reina del Cielo todos los hombres”. Lo cantan las cuatro voces al unísono.

Encontramos algunos recursos para enfatizar la letra. Por ejemplo, en el Tiple 1º y el Tenor, la sílaba “Cie” de la palabra Cielo, coinciden en la parte fuerte del compás, ascendente. En el compás 38 cuando el Tiple 2º y el Alto cantan “canten unidos” lo realizan en forma de dúo.

En referencia a la forma poética, la mayoría son versos pentasílabos con rima asonante. Son versos de arte menor que facilitan la musicalización.

En las coplas, la instrumentación comienza un inicio acéfalo y la voz del Tenor presenta un comienzo anacrúsico. A diferencia de la introducción y el estribillo, las tres letras de esta sección no siguen una estructura definida, predominando los versos pentasílabos con rima asonante.

En definitiva, se trata de un villancico con una línea melódica muy sencilla basada en la realización de unísonos por

---

<sup>184</sup> Audiencia general, Benedicto XVI (Recuperado el 23 de mayo de 2021) [http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/audiences/2012/documents/hf\\_ben-xvi\\_aud\\_20120822.html](http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/audiences/2012/documents/hf_ben-xvi_aud_20120822.html)

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

parte de la cuerda, la utilización del pedal de tónica y dominante o cadencias perfectas por parte del viento y el bajón, y las voces moviéndose casi exclusivamente por notas reales del acorde. En estas, salvo en algunos momentos puntuales donde observamos un movimiento en forma de arco, encontramos una melodía muy lineal desarrollándose generalmente por grados conjuntos. Destaca el protagonismo del Tenor en dúos durante el Estribillo y en un solo en las Coplas. Se mantiene durante toda la composición en una tonalidad mayor.

### 4.4.5. *Si en círculo breve*

Se trata de un villancico de 1776, escrito en once partes (cuatro vocales y siete instrumentales) y dos acompañamientos continuos. Se conserva en un total de siete bifolios doblados.

El título diplomático de anota en la última página “Villan<sup>co</sup> a 4/ con vvss al SSmo Si en círculo vreve / Mao Santander / 1776

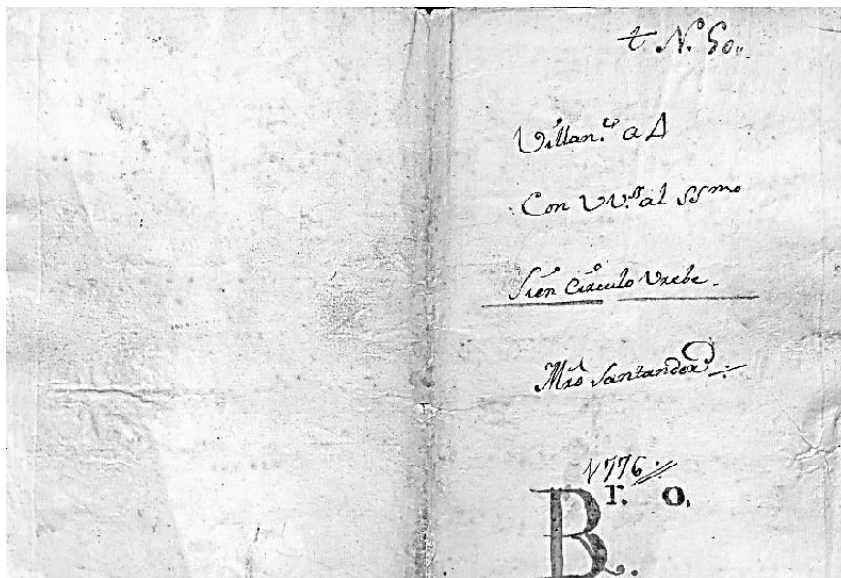


Ilustración 26. Ms. 138 Figuras más utilizadas (Fuente: elaboración propia)

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Además del título diplomático en la parte superior, y con lápiz, aparece el número 90. Abajo una firma (B I: O.) La composición está escrita para cuatro partes vocales (Tiple 1º, Tiple 2º, Alto y Tenor), siete instrumentales (Violín 1º, Violín 2º, Violón, Trompa 1ª, Trompa 2ª y dos acompañamientos cifrados).



Figura 52. Pablo Santander Ms. 138 Voces e instrumentación (Fuente: Ms. 149 Pablo Santander)

Se presenta a continuación una descripción detallada de la obra.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Tabla 33

*Datos del villancico Si en círculo breve*

---

<b>Compositor:</b> Pablo Santander	<b>Fecha:</b> 1776
<b>Localización:</b> fondo 255, caja 12.766	<b>Signatura:</b> 138

---

**Título diplomático:** “Villanco a 4/ con vvss al SSmo Si en círculo vrebbe / Mao Santander / 1776

---

<b>Nº de folios:</b> 14	<b>Medidas:</b> 210x315mm	<b>Portada:</b> Sí
<b>Disposición:</b> Apaisado	<b>Conservación:</b> Buena	

---

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

Tabla 34

*Análisis del villancico Si en círculo breve*

Estructura	ESTRIBILLO 1-84 (84 cc.)	COPLAS 85 - 127 (42 cc.)	RESPUESTA 128- 139 (11 cc.)
<b>Textura</b>	<p>Parte instrumental: cc. 1-6 predominio homofónico y homorrítmico agrupados en cuerda, trompas y bajos / cc. 7-12 melodía acompañada del violín I, violín II, violón y acompañamientos cifrados / cc. 13-16 predominio homofónico y homorrítmico en grupos de cuerdas, trompas y acompañamientos / cc. 17-23 predominancia homorrítmica / cc. 23 - 30 melodía del violín I acompañada de violín II, violón y bajos cifrados / cc. 31-34 predominio homofónico y homorrítmico / cc. 35 -36 predominio homofónico y homorrítmico con agrupamiento en cuerdas, trompas y bajos / cc. 37-46 predominio homofónico y homorrítmico agrupado en cuerdas y bajos / cc. 47-51 predominio homofónico y homorrítmico / cc. 52-63 predominio homofónico y homorrítmico agrupado en cuerdas, trompas y bajos / cc. 64-84 predominio homofónico y homorrítmico agrupados en cuerdas, trompas y bajos.</p> <p>Parte vocal: cc. 16 - 22 solo del Tiple 2º con acompañamiento instrumental /cc. 23 – 30 predominio homofónico y homorrímco del Tiple 1º con el violín I /cc. 30 – 35 continuación del solo del Tiple 2º con acompañamiento instrumental / cc. 35-45 predominio horrrítmico /cc. 46-51 solo del Tiple 2º con acompañamiento vocal e instrumental /cc. 52-53 predominio homorrítmico /cc. 58-62 y 74, 76, 78 dúo de Tiples /cc. 63 – 68 y 73, 75, 77, 83 predominio homorrítmico / cc. 79 – 82 solo del Tiple 2º con acompañamiento vocal e instrumental.</p>	<p>Parte instrumental: cc.85-127 predominio homofónico y homorrítmico de cuerdas realizando semicorcheas, negras y tresillos, por un lado, y trompas con acompañamiento de negras y corcheas.</p> <p>Parte vocal: cc. 95-100 dúo de Tiple 1º y 2º con predominio homorrítmico / cc. 101-102 sin voces / cc. 103-109 dúo Tiple 1º y Tiple 2º con predominio homorrítmico/cc. 110-111 sin voces/ cc.112-123 dúo Tiple 1º y Tiple 2º.</p>	<p>Parte instrumental: cc. 128-139 predominio homofónico y homorrítmico agrupados en de cuerdas, trompas por otro y bajos.</p> <p>Parte vocal: cc. 128, 130, 132, 135, 137 y 138 predominio homofónico y homorrítmico. / cc. 131, 133, 134 dúo / cc. 135-137 melodía acompañada.</p>

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

Compases	cc. C	cc. $\frac{3}{4}$ .	cc. C.
<b>Voces e instrumentos</b>	<p>cc. 1-15 Parte instrumental            cc. 16-34 solo Tiple 2° con acompañamiento instrumental / cc. 35-36 tutti /            cc. 37-46 tutti menos trompas / cc. 47-51 tutti / cc. 52-57 tutti menos trompas            / cc. 58-62 Tiple 1° y Alto con acompañamiento instrumental / cc. 63-64 tutti            / cc. 65 Tiple 1° con acompañamiento instrumental / cc. 66-68 tutti / cc. 69-            72 interludio instrumental / c. 73 tutti / c. 74 Tiple 1° y Tenor con            acompañamiento instrumental / c. 75 tutti / c. 76 Tiple 1° y 2° con            acompañamiento instrumental / c. 77 tutti / c. 78 Tiple 2° y Alto con            acompañamiento instrumental / c. 79 Tiple 2° con acompañamiento            instrumental / cc. 80-83 tutti / c. 84 parte instrumental.</p>	<p>cc. 85- 94 Parte instrumental /            cc. 95- 100 Tiple 1° y Tiple 2°            con acompañamiento            instrumental / cc. 101-102            interludio instrumental / cc.            103- 109 Tiple 1° y Tiple 2°            con acompañamiento            instrumental / cc. 110-111            interludio instrumental / cc.            112-123 Tiple 1° y Tiple 2°            con acompañamiento            instrumental / c. 124 parte            instrumental / c. 125 Tiple 1°            y Tiple 2° con            acompañamiento instrumental            / cc. 126-127 parte            instrumental.</p>	<p>c. 127 parte            instrumental / c. 128            tutti / c. 129 Tenor            con acompañamiento            instrumental / c. 130            todos / c. 131 Tiple 1°            y Tiple 2° con            acompañamiento            instrumental / c. 132            tutti / c. 133 Tiple 2°            y Tenor con            acompañamiento            instrumental / c. 134            Tiple 1° y Tiple 2° con            acompañamiento            instrumental / cc.            135-138 tutti / c. 139            parte instrumental.</p>



## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

<b>Tonalidad</b>	cc. 1-6 Sol M cc. 7-9 La m / cc. 10-20 Sol M / cc. 20-25 Do M / cc. 25-30 La m cc. 31-37 Sol M / cc. 36-37 Re M / cc. 38-39 La m / cc. 40-41 Mi m / cc. 42-43 Si m / cc. 44-46 Re M / cc. 46-49 Do M / cc. 50-53 Sol m / cc. 54-62 Sib M / cc. 63 Fa M / cc. 64 Re m / cc. 65-75 Sol M / cc. 76 Re M / cc. 77-84 Sol M	Sol M	Sol M
<b>Agógica y Dinámica</b>	c. 1 (molto, allo) / cc. 17, 19 (p) / cc. 18 (f)	c. 85 (Despacio) / cc. 96, 103, 116 (p) / cc. 91, 101, 109, 125 (f).	c. 127 (allo) /

---

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

Tabla 35

Ms. 138 Ámbitos de las voces

	<b>Tiple 1°</b>	<b>Tiple 2°</b>	<b>Alto</b>	<b>Tenor</b>
<b>Estribillo</b>	Fa3- Mi4	Re3-Fa4	Do3 -Si3	Do# 2-Mi 4
<b>Coplas</b>	Re3-Do4	Sol3-Mi4		
<b>Respuesta</b>	Fa 3-Mi 4	Fa 3-Mi 4	Fa 3-Si3	Re2-Do3
	Tiple 1°	Tiple 2°	Alto	Tenor
<b>Estribillo</b>	7 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>
<b>Coplas</b>	7 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>		
<b>Respuesta</b>	7 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 36

Ms. 138 Ámbitos de los instrumentos

	<b>Violín 1°</b>	<b>Violín 2°</b>	<b>Violón</b>	<b>Trompa 1<sup>a</sup></b>	<b>Trompa 2<sup>a</sup></b>	<b>Acom</b>
<b>Estribillo</b>	Sol2 - Re4	Si2 -Si4	Re2- Re4	Fa2-Si4	Re2-Sol4	Re2- Re4
<b>Coplas</b>	Si2 - Do4	Re2 -Si4	Re2 - Sol4	Re2-Sol4	Re2-Re3	La2- La3
<b>Respuesta</b>	Re2- Do4	Re2-La4	Re2- Si4	Fa2-La 4	Re2-Sol4	La2- La3

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

Tabla 37

Ms. 138 Ámbitos de los instrumentos

	Violín 1º	Violín 2º	Violón	Trompa 1ª	Trompa 2ª	Acom
<b>Estribillo</b>	19ª	16ª	16ª	11ª	11ª	16ª
<b>Coplas</b>	16ª	13ª	11ª	11ª	8ª	8ª
<b>Respuesta</b>	14ª	12ª	13ª	10ª	11ª	8ª

Nota. Fuente: elaboración propia

Un recurso común en la producción musical del siglo XVIII era el inicio de los violines, que comienzan al unísono y más adelante, a distancia de tercera, como podemos ver en los primeros compases.

The image shows a musical score for three violins. It consists of three staves. The first measure is marked 'Unísono' and shows all three instruments playing the same notes. The second measure is marked '3ªs' and shows the instruments playing notes that are a third apart from each other. The notation includes stems, beams, and note heads, with a treble clef and a common time signature.

Figura 53. Pablo Santander Ms. 138 ESTRIBILLO: Violín 1º, violín 2º y violón cc. 1-3 (Fuente: Ms. 138 Pablo Santander)

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Cómo podemos observar en el siguiente ejemplo, lo mismo ocurre con las trompas, presentándose a distancia de terceras desde el comienzo, mientras que el acompañamiento realiza notas reales del acorde en las partes fuertes del compás para reafirmar la tonalidad de inicio, Sol M.

The image shows a musical score for three staves. The top staff is for Trompas (trumpets), the middle for a 3rd voice (3as), and the bottom two for accompaniment. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is common time (C). The score is divided into three measures by vertical lines. Measure 1: Trompas play a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. The 3rd voice and accompaniment play a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Measure 2: Trompas play a quarter rest, quarter rest, quarter rest, quarter note G4. The 3rd voice and accompaniment play a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Measure 3: Trompas play a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. The 3rd voice and accompaniment play a quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5. Roman numerals I, I, and IV are written below the first three measures respectively.

Figura 54. Pablo Santander Ms. 138 ESTRIBILLO: Trompas y acompañamiento cc. 1-3  
(Fuente: Ms. 138 Pablo Santander)

Las cuerdas presentan un tratamiento homofónico y homorrítmico basado en semicorcheas y acordes hasta el compás 7 en que se aprecia una cierta independencia del manejo instrumental. Esto se observa cuando realiza una melodía acompañada, que a veces coincide con el solo realizado por el Tiple 2°, para luego regresar a la homorritmia en el compás 31 coincidiendo con la afirmación de la tonalidad original volviendo a los temas iniciales. Mientras esto sucede, las trompas también presentan una textura homofónica y homorrítmica de negras y corcheas que se interrumpe en algunos compases permaneciendo en silencio. A su vez, en el acompañamiento aparecen notas reales del acorde de Sol M, principalmente de la tónica, dominante y

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

subdominante con textura homofónica y homorrítmica basada en blancas y negras (fig. 55).

Figura 55. Pablo Santander Ms. 138 ESTRIBILLO: Parte instrumental cc. 8-10 (Fuente: Ms. 138 Pablo Santander)

Tras una introducción instrumental de quince compases, el Tiple 2º toma el protagonismo y realiza un solo (fig. 56) pasando por varias tonalidades como Sol M, Do M o Lam, para regresar a la tonalidad inicial, hasta el compás 34 en el que todas las voces entran a la vez con una textura homofónica.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

The image displays a musical score for a villancico. It consists of two systems of staves. The first system shows a vocal line on a single staff with the lyrics "Nen cir cu lo bre be" written below it. Above the vocal line, the word "Solo" is written. The second system shows a piano accompaniment on two staves. The upper staff has a dynamic marking of 'p' (piano) and the lower staff has a dynamic marking of 'f' (forte). The music is written in a style typical of 17th-century Spanish lute songs.

Figura 56. Pablo Santander Ms. 138 ESTRIBILLO: Tiple 2º cc. 16-18 (Fuente: Ms. 138 Pablo Santander)

Observamos cómo la melodía realizada por el Tiple 2º es imitada durante bastantes compases por el violín I creando entre ambas voces una textura homofónica hasta que, en el compás 35 entran todas las voces.

Todas avanzan en igualdad de importancia hasta que, en el compás 46 observamos un protagonismo del Tiple 2º mientras las demás voces refuerzan con notas reales del acorde. El compositor le da importancia a este fragmento añadiendo la palabra “solo” en la partitura (fig. 57).

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

The image displays a musical score for a chorus. It consists of five staves. The first staff is a vocal line with lyrics 'y fi ne za mas'. The second staff is marked 'Solo' and contains a melodic line with lyrics 'y fi ne za mas gran de fi ne za mas'. The third staff is a vocal line with lyrics 'y fi ne za mas'. The fourth staff is a vocal line with lyrics 'y fi ne za mas'. The fifth staff is a bass line with chords.

Figura 57. Pablo Santander Ms. 138 ESTRIBILLO: Parte vocal cc. 46-47 (Fuente: Ms. 138 Pablo Santander)

De nuevo, en el compás 52 vuelven a intervenir todas las voces con una textura homorrítmica dando paso a una breve sección instrumental de cuatro compases que anuncia el comienzo de otra parte. En ella se alternarán compases homorrítmicos donde participan las cuatro voces con compases de dúos y solos. Podemos observar dúos del Tiple 2º y el Alto en los compases 58, 76 y 78 y solos del Tiple 2º en los compases 79 (fig. 58) y 81, que se convierte así en la voz protagonista de la composición.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

The image shows a musical score for a villancico. It consists of several staves. The top part shows a vocal line with lyrics 'o que fi me za' and a box highlighting the 'Duo' and 'Solo' sections. Below this, there are instrumental staves, including a piano (p) dynamic marking.

Figura 58. Pablo Santander Ms. 138 ESTRIBILLO: Dño Tiple 2º y Alto cc. 78-79 (Fuente: Ms. 138 Pablo Santander)

Finalmente, acaba igual que empezó, con una interpretación instrumental de un compás de duración.

Con respecto a la armonía de la introducción podemos observar un ritmo armónico en el que utiliza grados de tónica, dominante y subdominante predominantemente. Es habitual encontrar notas reales del acorde en la dominante y subdominante a lo largo de todo el fragmento como observamos en la figura siguiente.



## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---



Figura 59. Pablo Santander Ms. 149 ESTRIBILLO: Acompañamiento cc. 15-16 (Fuente: Ms. 138 Pablo Santander)

Con respecto a los motivos melódicos, la cuerda presenta la función de reafirmar la tonalidad, utilizando, por ejemplo, unísonos en las partes fuertes del compás. Al entrar las voces, la cuerda sigue la misma dinámica. A veces ocurre, que los instrumentos suelen duplicar lo que hacen las voces, como el violín I. La melodía se mueve por las notas reales del acorde y por grados conjuntos de forma predominante, salvo en alguna excepción donde pequeños movimientos en forma de arco con intervalos de 4<sup>a</sup> o 5<sup>a</sup>, como se puede apreciar en los compases 7, 8, 10 y 11, rompen la tendencia general.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

Las Coplas comienzan con una introducción instrumental de siete compases donde apreciamos figuras como tresillos y apoyaturas que le dan un aire de agilidad a este pasaje. Se observan recursos como ecos o imitaciones que le otorgan un carácter mecánico al repetir las mismas células a distintas alturas en los violines a modo de progresiones. A continuación, comienzan a sonar los Tiples, a los que cede todo el protagonismo puesto que el resto de las voces no aparecen en todas las coplas. Como es habitual en esta sección, el compositor utiliza un dúo de Tiples con el que establece una diferencia tímbrica con respecto al Estribillo. (fig. 60).

The musical score for Coplas, Tiples cc. 97-99, is presented in a system of seven staves. The top two staves are for Tenors 1 and 2 (T 1º and T 2º), with lyrics written below them. The third staff is for Alto (A), and the fourth is for Tenor (T). The bottom three staves are for Violin I (Vln I), Violin II (Vln II), and Viola (VI). The score is in G major and 3/4 time. The vocal parts have lyrics: 'tan pe que ño re du ce su i ño / na ña ra li os na ga ro can / cu lar pon ci po y fan se go'. The instrumental parts include Violin I, Violin II, and Viola (VI).

Figura 60. Pablo Santander Ms. 138 COPLAS: Tiples cc. 97-99 (Fuente: Ms. 138 Pablo Santander)

El resto de los instrumentos realiza un acompañamiento sencillo basado en negras (bajón y trompas), corcheas y semicorcheas (violines) como base, cediendo así todo el protagonismo a las voces. No obstante, puede decirse que los

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

violines comparten cierto protagonismo con los Tiples durante su dúo.

La parte de la respuesta está formada por los últimos doce compases del estribillo, por lo tanto, es una vuelta a la sonoridad de la primera parte.

A continuación, se expone el texto versificado:

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

### **Estribillo**

*Si en circulo breve  
Se forma la o  
Que la eternidad  
La copia mejor  
Sin fin ni principio  
Como es nuestro Dios  
Oh, qué dulzura  
Oh, qué favor  
Oh, qué fineza  
Oh, que expresión  
A solas está la letra  
Decirse hoy  
Fineza más grande  
Del más alto amor*

### **Dúo**

*Oh, que la o en su centro  
El verbo en gozo  
O activo y pasivo  
Pues en su candor  
Obrada fineza  
Muestra su pasión  
Oh, qué dulzura  
Oh, qué favor*

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

*Oh, qué expresión*

### **Coplas**

**(1ª)**

*Al círculo tan pequeño*

*Reduce su idioma un Dios*

*Para mostrar que en lo menos*

*Puede, caber lo mayor*

*Que estrecharse al hombre mostró*

*El mayor exceso*

*de su inclinación*

**(2ª)**

*De una o tiene figura*

*La ostia caro candor*

*Es fuerza que signifique*

*Letra, que es admiración*

*Oh, admirable es tierno*

*Extremo para tu expresión*

*Siendo tú el motivo*

*Suple tú la voz*

**(3ª)**

*En su esfera circular*

*Principio y fin son gozo*

*Porque límite no tiene*

*Un tan inmenso favor*

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

*Nuestra comprensión*

*Solo le penetra*

*El que más amó*

**Respuesta**

*Oh, qué favor*

*Oh, qué expresión*

Presenta una rima asonante, con predominancia de versos pentasílabos y heptasílabos de arte menor. El Estribillo muestra un comienzo anacrúsico teniendo un contenido religioso dedicando el villancico a la Eucaristía, una de las partes de la liturgia católica, en la que el sacerdote conmemora la Última Cena, y procede a consagrar la hostia, también conocida como Sagrada Forma o Forma Consagrada.

Unos compases más tardíos a la entrada de la voz del Tiple 2º, se unen las demás voces cantando al unísono. El Tiple 2º destaca ligeramente por encima del resto, cuya función es realizar un acompañamiento de negras y corcheas.

El compositor utiliza recursos de representación de la letra en la música, por ejemplo, observamos que el solo del Tiple 2º comienza con una subida que le da importancia a esta sección. Destacamos que los cambios de tonalidad suelen coincidir con los solos y las entradas de las voces comenzando con la expresión “Oh” (en parte fuerte para enfatizar la entrada). Utiliza la misma sílaba para la realización de un melisma en un solo de los Tiples. A veces, el resto de las voces repite esa voz, en forma de eco.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

En las Coplas, la instrumentación comienza un inicio acéfalo y unos compases más tarde las voces entran en un comienzo anacrúsico realizando un dúo entre el Tiple 1º y el Tiple 2º, ambas en igualdad de importancia llevando prácticamente la misma melodía y rítmica. También encontramos algún recurso representativo de la letra en la música en la palabra “inclinación” donde puede escucharse una bajada.

La respuesta comienza en un inicio tético y sigue la misma estructura que el Estribillo. La letra no muestra elementos descatables.

En definitiva, es un villancico de carácter alegre, marcado por motivos de corcheas y semicorcheas con protagonismo del Tiple 2º, al cual le concede varios solos. Los recursos retóricos son escasos y la línea melódica muestra una gran sencillez, moviéndose por grados conjuntos sobre los grados de la tónica y dominante.

### 4.5. El paisaje sonoro de la villa de Ledesma en el siglo XVIII

Comenzamos situando a Pablo Santander dentro de la parroquia. Para ello, exponemos unas tablas con los nombres que formaron parte de la capilla de música centrándonos en la época del compositor.

Tabla 38

*Maestros de capilla*

---

MAESTRO DE CAPILLA	1764	1810
Pablo Santander	X	X

---

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

Tabla 39

*Relación de capellanes de la capilla de música durante el magisterio de Pablo Santander*

<b>CAPELLANES</b>	<b>Capellanía de Magujes</b>			
	1773	1784	1786	1794
Pedro de la Fuente				
Diego Bermejo	X	X	X	X
Bernando Almeyda	X	X	X	X
Juan Maldonado	X	X	X	X
Miguel Paniagua		X	X	
Francisco Santander				X

<b>CAPELLANES</b>	<b>Capellanía de Juan de Buenamadre</b>			
	1773	1784	1786	1794
Agustín Rodríguez de la O	X	X	X	
Manuel Ángel Díez				X

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 40

*Relación de bajonistas de la capilla de música durante el magisterio de Pablo Santander*

<b>BAJONISTAS</b>	<b>1802</b>	<b>1808</b>
Joseph Miguel Bermejo	X	
D. Manuel García	X	X

Nota. Fuente: elaboración propia



## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

Tabla 41

*Relación de violinistas de la capilla de música durante el magisterio de Pablo Santander.*

VIOLINISTAS	1770	1780	1782	1784	1787	1789	1790	1797	1800
Juan Esteban	X	X	X	X	X	X	X		
Juan Agustín	X	X	X						
Antonio Nuñez		X	X	X	X				
Francisco Santander (2º)				X	X	X	X		
D. Manuel Pérez						X	X	X	
Joseph Manuel García								X	
Johattan García								X	X

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 42

*Relación de trompas de la capilla de música durante el magisterio de Pablo Santander.*

TROMPAS	1797	1803	1804
Cristobal Nuñez	X	X	X
Francisco García	X	X	
Tomás Álvarez			X

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

La vida musical de la villa de Ledesma ha girado, desde el siglo XVI hasta su ocaso, en torno a la capilla musical de la iglesia parroquial de Santa María La Mayor, que estuvo formada por un conjunto de cantores e instrumentistas para enaltecer la liturgia y participar en diferentes expresiones religiosas, como las procesiones en las fiestas de *Corpus*. Esta relación es parecida a la establecida en otras parroquias similares como la de Santa María del Juncal (Capdepón, 2011), Santa María de Huesca (Mancilla, 2009) o la iglesia de los Santos Juanes de Nava del Rey (García Martín, 2011).

Es importante señalar que, existe una cuantiosa bibliografía de capillas musicales eclesiásticas, pero no ahondan en el funcionamiento de estas, su evolución, estructura o la manera en que añadieron novedades estilísticas a lo largo de los siglos; en consecuencia, esto obstaculiza al establecer parámetros comparativos (Pérez Mancilla, 2009)<sup>185</sup>. Otro aspecto a tener en cuenta es que la mayor parte de estos estudios centra sus esfuerzos en iglesias que contaron con un gran coro para los oficios y misas, dejado de lado tanto la interpretación del canto llano en los centros parroquiales (Capdepón, 2011) como aquellas “donde el número de intérpretes era menor y que, en ocasiones, se limitaba a los sacerdotes celebrantes” (Pérez Mancilla, 2009, p.

---

<sup>185</sup> No son pocos los estudios que se centran en la música en parroquias, aunque es innegable que algunos han abordado la cuestión de manera tangencial y como epígrafes o noticias puntuales. Otra cuestión a tener en cuenta es que cuantiosos estudios sobre parroquias investigan sobre los órganos de las mismas, plasmando su historia, técnica, organeros o contratos firmados en la construcción de los mismos (Pérez Mancilla, 2009). Por ello, para un análisis comparativo, nos hemos centrado en algunas monografías realizadas a partir del siglo XXI sobre la época dieciochesca (Torres, 2002; Camacho, 2002; Ramírez y Ramos, 2005; Labeaga, 2006; Mancilla, 2009; Capdepón, 2011; García Martín, 2011).

71). Sea como fuere, es patente que unas parroquias organizaron una capilla musical con coro para los oficios (entre la que se encuentra la estudiada en esta tesis) y otras interpretaban el canto llano. En cualquier caso, resulta claro que una gran parte de las parroquias introdujeron la música en sus cultos, situando al órgano y al organista como elementos esenciales y, por supuesto, de eclesiásticos que hacían uso del canto en las misas.

Las capillas musicales de las villas rurales, entre las que se encuentra Santa María La Mayor de Ledesma, se estructuran según una jerarquía, en cuya cúspide están el maestro de capilla y el organista, y a su cargo un número mayor o menor de instrumentistas o ministriles y de cantores o músicos de voz<sup>186</sup>. El número de integrantes de las capillas oscilaba entre 15-35 miembros (es evidente que el número de componentes estuvo sujeto a la disponibilidad económica, precisando en ocasiones a aunar varias plazas en una misma persona) experimentando escasas variaciones en el conjunto vocal, sin embargo, no tanto en los ministriles que sí encontrarían una evolución significativa. Como ejemplos equiparables a la parroquia de Santa María La Mayor podemos citar la de Nava del Rey, que durante la época dieciochesca contaba con 15-20 miembros en la capilla de música, o a la parroquia de San Miguel de Alfaro que contaba con 16-30 instrumentistas y cantores en la misma época.

Siguiendo la estela iniciada a principios del siglo XVIII, la música fue despojándose de grandes estructuras centrándose en

---

<sup>186</sup> Las capillas de música en entornos rurales suelen estar directamente a las órdenes del Cabildo o colectivo de clérigos. Algunas no presentan a chantres ni a sochantres (García, 2011; Camacho, 2002; Ramírez y Ramos, 2005).

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

células más pequeñas (Torrente, 2000). Los instrumentos evolucionaron y fueron progresivamente independizándose de la música vocal, a la que habían estado subordinados durante siglos, ofreciendo nuevas posibilidades técnicas (Bordas, 2000). Estas novedades junto con el empuje de modas italianas provocaron la consolidación de la notación musical tal y como la conocemos actualmente. A partir de aquí las composiciones eclesiásticas españolas de género vocal, como los villancicos, darían una progresiva importancia a los instrumentos (Escuer, 2018) como puede verse en los cinco villancicos de Pablo Santander.

Todas las composiciones encontradas en la villa tienen los mismos protagonistas (Tiple 1º, Tiple 2º, Alto, Tenor, Violín 1º, Violín 2º, Trompa 1ª, Trompa 2ª y Bajón). En relación con las partes vocales, en todos los villancicos observamos cómo los ámbitos de Tiple 1º, el Tiple 2º son más reducidos (no suelen sobrepasar la 8ª) que la del Tenor, al que siempre le reserva algún solo o dúos en prácticamente todas las composiciones (suele sobrepasar el ámbito de 8ª). Esto puede ser una señal de que la capilla tenía una voz de Tenor de gran calidad. De ahí que observemos el papel protagonista del Tenor ya sea en un solo (en varias composiciones es la única voz que suena en las Coplas junto con el acompañamiento) o a dúo con el Alto o el Tiple 1º. Las entradas corales proporcionan homogeneidad a la composición, entrando todas las voces a la vez. En ocasiones, se aprecia una imitación, del violín I, de la voz del solo. Se trata de melodías sencillas, sin una composición compleja probablemente para darle una mayor importancia al texto y al entendimiento del mensaje religioso. Encontramos alguna apoyatura para darle un toque ornamental prevaleciendo la sencillez.

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Con respecto a la parte instrumental el tratamiento que Santander otorga sigue la línea del siglo XVIII en la que paulatinamente se abandona la imitación de las partes vocales y se les da cierta independencia a las cuerdas. Esta característica es bastante común en composiciones eclesiásticas de la época (Canela, 2017). El violín I y el violín II suelen realizar prácticamente lo mismo a una distancia de 3ª, un recurso sencillo y eficaz. Las trompas tienen un papel de relleno armónico reforzando a los demás instrumentos en valores largos y a veces dejando bastantes silencios dando un papel protagonista a los violines. En la parte del bajo continuo refleja un cifrado en algunas partes probablemente para que fuera interpretado por algún instrumento polifónico como el órgano.

Durante el primer tercio del siglo XVIII fueron consolidándose en las capillas musicales algunos instrumentos que habían hecho su aparición en el siglo anterior conviviendo con otros que empezaban a asomar, como los oboes, violines y trompas (Bordas, 2000). Debido a las mejoras técnicas de los instrumentos se consiguió obtener una afinación distinta y por tanto mejorar la sonoridad. La aparición del torno propició la creación de instrumentos partiendo de piezas más pequeñas dándoles una mayor precisión (Escuer, 2018). No observamos la existencia de ningún oboe en la capilla ledesmina. Este instrumento tuvo una gran acogida en catedrales y colegiatas por su calidez de timbre y acabó ocupando el puesto de las chirimías, pero en Ledesma no ocurrió esta evolución natural.

Uno de los grandes protagonistas de las capillas musicales durante el siglo XVIII fue el violín. Su llegada a la villa de Ledesma la fechamos en 1740, y aunque para entonces ya había entrado en casi todas las catedrales, en las parroquias rurales hizo su aparición

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

en estas fechas. García Martín (2011) expone cómo el contrato del violín aparece en la parroquia de los Santos Juanes en 1745. Por tanto, la incorporación parece tardía con respecto a las catedrales donde ya se registraban composiciones con violines desde 1722, como instrumento alternativo a la chirimía (Escuer, 2018), aunque se encuentra dentro del patrón general de las parroquias. Además, las capillas contaban con bajones, chirimías y violones y rara vez incluían las flautas. Este compositor utilizará violines primeros y segundos en todas sus composiciones normalizando la presencia de este instrumento en la parroquia, siendo práctica habitual de la época, en entornos rurales, a finales del siglo XVIII (Canela, 2017). Puede ser que la ausencia de este instrumento hasta entonces se debiera a la dificultad para encontrar músicos preparados en entornos rurales, sin embargo, desde la llegada de Pablo Santander, observamos en la villa una progresiva toma de protagonismo del violín en el conjunto instrumental.

Desatacamos también la supervivencia del bajón, muy relacionado con el acompañamiento de canto llano (González Marín, 1997). En catedrales y colegiatas estuvo presente durante toda la primera mitad del siglo XVIII hasta que progresivamente fue sustituido por el fagot, algo que no ocurre en la villa. En algunas parroquias, como la de San Miguel de Alfaro, observamos la supervivencia de ambos, el bajón más dedicado a cuestiones polifónicas como apuntábamos anteriormente. En Ledesma el bajón estuvo presente en todas las composiciones de Pablo Santander y observamos que muchos bajonistas eran a la vez maestros de capilla<sup>187</sup>.

---

<sup>187</sup> Un requisito para ingresar como maestro de capilla era el dominio de varios instrumentos entre los que se encontraría el bajón. Juan Trigueros, Joseph Tejederas

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

Otros instrumentos que empezaron a tener protagonismo en las capillas del siglo XVIII fueron el violón y la trompa (Bordas, 2000). Existe un pago por la compra de un violón en 1800 y fechamos la aparición de la trompa en composiciones de 1764, una fecha acorde a lo que estaba sucediendo en las ciudades. Es destacable también la presencia en la parroquia de Santa María La Mayor del arpa, algo bastante inusual en una parroquia rural en 1709 (González Marín, 1997). A pesar de lo señalado encontramos este instrumento en otras capillas musicales rurales como la de Nava de Rey (García Martín, 2011).

La llegada de todos estos instrumentos a la música eclesiástica hizo que muchos compositores se animaran a crear secciones instrumentales en obras de género vocal llegando a provocar un cambio estructural en obras como los villancicos que estaban formados en su origen por estribillo y coplas, llegando a insertar progresivamente secciones instrumentales de mayor duración que se convertirían en partes independientes al principio o en mitad de la obra (Torrente, 2000). Pablo Santander se une a esta tendencia y compone todos sus villancicos con una introducción instrumental pudiendo encontrar dentro de la misma pequeños interludios instrumentales que dan un aire de modernidad a sus obras. En todas sus composiciones, aprovecha esta introducción para presentar el material temático.

Estas introducciones empezaron siendo de cuatro compases, pasando a ser de ocho, doce o dieciséis (Torrente, 2000) llegando a convertirse en secciones independientes que recibieron el nombre de “introducción de instrumentos” o “apertura”

---

y Manuel Fernández fueron nombrados organistas (maestros de capilla), los tres tocaban el arpa, la chirimía y el bajón.

#### Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

tomando el nombre de las corrientes italianas. En las composiciones de Pablo Santander no encontramos ninguna indicación. No obstante, en este caso no podemos considerarlas, por su extensión de apenas unos compases, una sección independiente y se han analizado dentro del Estribillo.

Los villancicos, con una forma en sus orígenes de estribillo y coplas, también experimentaron una evolución en el tratamiento vocal surgiendo nuevas estructuras melismáticas que dieron lugar a las arias (Laird, 1997). Este paso supuso un lucimiento del intérprete en el que demostraba sus habilidades. La implantación de estas arias y oberturas, a la vez que recitados silábicos supuso un enriquecimiento de la forma villancico puesto que no supuso el fin de formas tradicionales, sino que se mezclaban todos los recursos (Llergo, 2009). No se observa la presencia de estas formas en las obras de Santander, aunque sí podemos ver cierta similitud en las secciones del Tenor. Las introducciones e interludios instrumentales, que no llegan a alcanzar el grado de movimiento independiente, y presentan reminiscencias de los “a cuatro” propias de la música teatral del siglo XVII.

Las novedades técnicas aportadas por los instrumentos que empezaron a hacer su aparición hicieron que se abandonara la notación del siglo XVII y se avanzara hacia “un tipo de notación regularizada o normalizada a nivel internacional y que tuvo tal aceptación que acabó consolidándose, llegando prácticamente inalterada hasta nuestros días” (Escuer, 2018, p. 231). Esto hizo que se empezaran a registrar en el siglo XVIII ciertos matices debido a una mayor precisión de cordófonos y aerófonos. Las obras de Santander apenas presentan matices agógicos, únicamente al principio de la composición y al comienzo de las coplas. Alguna



## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

vez puntual presenta algún (p) o (f) al repetir algún motivo y no se observan crescendos ni reguladores.

Esta precisión aportada por los instrumentos hizo que se compusieran algunos fragmentos tendentes al virtuosismo utilizando figuras rítmicas que dotaban a la música de un carácter más ágil, como tresillos o corcheas, algo que también observamos en la villa ledesmina, sobre todo en la sección de las coplas. Este tipo de figuras aporta un carácter de lucimiento arioso al “solo” que suele aparecer en esta sección, estableciendo un contraste con el estribillo. Así mismo, el empleo de estas figuras rítmicas determinó la utilización de nuevos compases, que terminaron sustituyendo a los compases de proporción mayor y menor (Bernal Ripoll, 2008). Pablo Santander ya los utiliza en sus composiciones (2/4, 3/4), alternando con el compasillo (C), mostrando cierta modernización estilística. Con respecto a las claves, todo lo explicado anteriormente ha supuesto el abandono de las claves altas, sin embargo, en la villa se utilizan claves altas en las voces.

Otra cuestión para destacar es la financiación de los recursos musicales, tanto materiales como humanos. Así, encontramos iglesias organizadas en base a sus propios ingresos por diezmos, dependiendo de un cabildo que administraba la parroquia y, por tanto, era el encargado del salario de los músicos. En la parroquia de Santa María La Mayor, Pablo Santander llegó a percibir 8000 reales de su sueldo mientras que un músico de la capilla de música de Los Santos Juanes cobraba unos 1200 reales anuales aproximadamente siendo la asignación anual de la fábrica a la capilla de música de 13570 reales en 1780 (García Martín, 2011). En cambio, otras iglesias dependían de sus patronos, en mayor parte concejos de las localidades, y en menor medida,

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

nobles “ejerciendo en cualquier caso el derecho administrativo musical” (Pérez Mancilla, 2009, p. 71)<sup>188</sup>.

En apartados anteriores, hemos presentado el análisis musical de las cinco obras estudiadas para las cuales hemos realizado un estudio analítico semejante. Para su realización hemos tenido en cuenta tanto el tratamiento de las partes vocales como instrumentales y el acompañamiento. Hemos analizado la estructura, la textura, compases, tonalidades y cuestiones relacionadas con la agógica y la dinámica.

El lenguaje compositivo suele establecer un tono de inicio que marca con varios acordes presentando la composición, alejándose del mismo en alguna sección aportando diferentes coloridos. Por tanto, entendemos la composición con tímidos pasajes “modulantes” al grado de la dominante, al relativo o al homónimo.

Tal y como comentábamos en párrafos anteriores, las melodías son sencillas siguiendo en su mayor parte un tratamiento silábico del texto para su mayor entendimiento. La utilización de los melismas queda relegado a partes puntuales de la composición.

Rítmicamente, Santander presenta unos valores similares en las mismas secciones de todos los villancicos. Apuesta por las corcheas y negras en el acompañamiento instrumental del estribillo y por valores más ágiles como los tresillos o alguna tímida

---

<sup>188</sup> El depender del patronazgo municipal era una característica típica de las capillas musicales vascas (Capdepón, 2011; Torres, 2002; Labeaga, 2006).

## Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos

---

apoyatura en la parte de las coplas dándole un aire fluido aportándole cierta modernidad propia de la época.

Por todo lo expuesto concluimos que Pablo Santander presenta características de un Clasicismo ya asentado mostrando elementos de la modernidad italiana que irrumpe con fuerza durante el siglo XVIII: independencia de la parte vocal e instrumental, ciertas indicaciones de dinámica y agógica en las partituras, compases actuales, el empaste sonoro logrado entre las diferentes voces y las agrupaciones instrumentales, la presencia de introducciones instrumentales en un género vocal a modo de “oberturas”, instrumentos de cuerdas como los violines y de viento como las trompas, que hasta entonces eran considerados más propios de la música profana o reminiscencias ariosas en las secciones del Tenor.

En definitiva, podemos decir que la obra de Pablo Santander ofrece una mezcla de estilos; un estilo con algún matiz más propio del teatro, muy del gusto popular (no llega a tener arias, pero sí amagos de oberturas); un estilo de cámara, muy del gusto de los mecenas del momento (marcado por el protagonismo de las cuerdas) y un estilo eclesiástico (marcado por el entendimiento de los textos litúrgicos). Un registro cualitativo medio que nos dibuja un compositor fruto de su época, conocedor de las corrientes de su tiempo y sin recelos a abrirse a la modernidad europea, pero sin dejar de responder a los requerimientos de la parroquia en la que servía.

Tras el magisterio de Pablo Santander, Santa María La Mayor de Ledesma se vio afectada como otras capillas rurales españolas por la decadencia de la música religiosa española en el siglo XIX, a consecuencia de las diferentes desamortizaciones, o a

#### **Capítulo 4: La producción de Pablo Santander: los manuscritos y el análisis de los villancicos**

---

la promulgación del Concordato de 1851, como la capilla de música de Santa María del Juncal en Irún (Capdepón, 2011), la parroquia de los Santos Juanes (García Martín, 2011) o la de Nuestra señora del Rosario en Salobreña (Pérez Mancilla, 2013).

De la gran cantidad de parroquias españolas existentes únicamente se ha investigado un número insignificante. Es importante incentivar los estudios musicológicos en el ámbito parroquial, “que permitan obtener una visión de conjunto y explicar el verdadero papel que desempeñaron estos centros en el contexto musical español” (Pérez Mancilla, p. 182).



# PARTE TERCERA

*Diseño de la investigación de la  
propuesta didáctica desarrollada a partir  
del material encontrado en la villa:  
técnicas e instrumentos utilizados para  
la recogida de datos y el análisis de los  
datos obtenidos.*

## **CAPÍTULO V: FUNDAMENTACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN**

Hemos optado por la metodología del aprendizaje basado en proyectos como marco base para nuestro estudio porque permite al alumnado aprender desde la experimentación y desde sus intereses. No obstante, hemos combinado el aprendizaje basado en proyectos con otras metodologías de gran auge en la actualidad, como son el aprendizaje cooperativo, la clase invertida y la gamificación, a las cuales dedicaremos los siguientes apartados. De todas ellas hablaremos a continuación, pero, para situarnos en la actualidad, antes esbozaremos un breve recorrido por la evolución de nuestro sistema educativo, abordando cuestiones como la figura del maestro, el papel del alumnado y la importancia de las metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 5.1. La educación actual: contextualización

En el siglo XXI, observamos que la sociedad cambia y evoluciona de forma vertiginosa, para adaptarse a las nuevas necesidades emergentes. En una época en continuo cambio, resulta llamativo comprobar que el sistema educativo apenas se ha modificado respecto al siglo anterior: las aulas siguen siendo iguales; los recursos han variado ligeramente o, como mucho, se observa alguna tímida intromisión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) en la práctica diaria; y tanto las lecciones magistrales como los aprendizajes memorísticos siguen estando demasiado presentes en nuestras aulas. La sociedad española, que exige cambios en todas las facetas de la vida diaria, se paraliza ante una educación tradicional, lo cual constituye nuestro punto de partida. Una sociedad que necesita evolucionar en política, en religión, en organización social, en costumbres, etc., también necesita una evolución en uno de sus pilares básicos: la educación.

Antes de realizar un desarrollo más profundo, señalaremos brevemente algunos datos aclaratorios sobre el contenido que vamos a exponer. La primera acotación recae sobre el término “metodologías activas” que, según García (2018), son aquellas prácticas educativas en las que “el alumno es entendido como el protagonista de sus aprendizajes” (p. 30). Otros autores añaden que persiguen una educación integral, educando para la vida y no únicamente para el mundo laboral, y valoran el pensamiento crítico (López y Vanga, 2015). Por tanto, son aquellas metodologías centradas en el alumno y que conciben su aprendizaje como algo constructivo.



## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

La variedad de metodologías activas es tan amplia, que nos limitaremos a utilizar aquellas que consideramos más eficaces para el aula de Música, teniendo presentes los bloques de contenidos exigidos por el currículo de nuestra comunidad. La segunda acotación que hacemos se centra en establecer el nivel en el que vamos a aplicar las propuestas metodológicas. Hemos decidido centrarnos en los últimos cursos de la Educación Primaria, puesto que son los que nos permiten abarcar contenidos más amplios con una mayor profundización.

Consecuentemente con las ideas presentadas, estableceremos un marco teórico-referencial, exponiendo la necesidad de poner en práctica mecanismos de cambio, fundamentalmente desde el perfil que hoy en día ofrecen alumnos, docentes y recursos educativos, y defenderemos una enseñanza musical en la que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje. Desde este momento, centraremos la atención en establecer procesos, recursos y técnicas didácticas partiendo del material encontrado y teniendo presente el objetivo prioritario de esta investigación: valorar la eficacia de una propuesta didáctica, fundamentada en metodologías activas, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Música.

La necesidad de explorar otras estrategias metodológicas supone que esta investigación no quede únicamente en un estudio teórico, sino que se nutra de experiencias que, cada vez con más frecuencia, se anotan en artículos que publican prácticas de aula vivenciadas con el alumnado.

### **5.1.1. El profesorado: perspectivas de cambio.**

Los buenos profesores saben que no basta con conocer sus disciplinas, pues su cometido no es enseñar materias, sino que sus alumnos las aprendan. Necesitan motivarlos, inspirarlos y entusiasmarlos creando condiciones en las que ellos quieran aprender. Si lo consiguen, sus alumnos rebasarán con toda probabilidad tanto lo que esperan de sí mismos como las expectativas de los demás. Los buenos profesores logran resultados sacando a la luz lo mejor que hay en cada uno de sus alumnos. (Robinson, 2016, p. 151)

Partimos de esta afirmación porque, aunque en la actualidad la legislación intenta adecuarse a los nuevos tiempos, esto no está ocurriendo aún en la práctica dentro de la mayoría de las aulas. Un eslabón importante en esta cadena es la figura del maestro, puesto que es el nexo entre la teoría legislativa y la práctica real (Robinson, 2016). Suele argumentarse que los condicionantes para que empiecen a ocurrir cambios de tal envergadura residen en elementos como la formación del propio profesorado, recursos materiales y económicos, la organización del centro o incluso en la ratio del propio alumnado por aula. En la actualidad, nos encontramos en un proceso de metamorfosis y todos estos factores están empezando a cambiar o son, por lo menos, tenidos en cuenta.

En un principio, nombraremos aquellas dificultades que, a priori, son más sencillas de subsanar. Con respecto a la propia formación de los docentes, cabe destacar que es indispensable mantener una actualización y renovación constante. Coincidimos en la siguiente afirmación de Willems (1994):

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

Una de las más grandes dificultades para los jóvenes pedagogos deseosos de llevar a cabo la nueva educación consiste en liberarse mentalmente de su educación tradicional [porque] muchos son los principios, las ideas que hay que renovar y, a veces, cambiar de un modo radical. (p. 46)

Por tanto, Edgar Willems ya adelantaba que hoy en día, muchos investigadores empezamos a cuestionarnos la necesidad de una mayor formación que parta de la situación actual y se acerque a las dificultades reales que tiene el profesorado en el aula, dando prioridad a los procesos creativos. Robinson expresa al respecto (2016) que “la creatividad consiste en tener ideas nuevas [...]. Cultivarla es uno de los retos más interesantes para cualquier profesor” (p. 168).

La creatividad debe ser un elemento clave en el proceso educativo y consideramos que, solamente partiendo de ella, podremos encauzarnos hacia un método que propicie el cambio. Tal y como afirma Berrón (2016), “los niños viven inmersos en una sociedad muy diferente, por lo que deberíamos adaptarnos a los nuevos tiempos y reconducir los métodos de enseñanza para poder ofrecer una educación actualizada” (p. 8).

La enseñanza de la Música no escapa a esta afirmación, por lo que debemos encaminarnos hacia nuevos métodos que tengan en cuenta la motivación y la psicología del alumnado, basándonos en contenidos que fomenten un trabajo creativo, cooperativo, globalizado e integrador. Es necesario que el alumnado experimente aquello que tiene que aprender, porque solamente así ese aprendizaje se asentará de una forma sólida en su conocimiento (Teixes, 2015).

## **Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación**

---

A pesar de ello, somos conscientes de que las raíces de la tradición son, todavía, bastante profundas y más aún en la enseñanza musical. Es cierto que, en función del nivel en el que nos fijemos, observamos más o menos arraigo a métodos pasados. En la enseñanza obligatoria cada vez somos más los docentes que buscamos abrir caminos hacia otras metodologías no memorísticas y que no se basen en la mera repetición. De aquí surge la necesidad que hemos percibido en la elaboración de esta tesis, respecto a la aplicación de un método propio y de la evaluación de su eficacia una vez aplicado.

### **5.1.2. En busca de una nueva metodología para la clase de Música**

Cuando comenzamos con la presente tesis doctoral, nos propusimos unos objetivos que han ido variando a lo largo de la misma. En un principio, únicamente buscábamos realizar el estudio y reconstrucción de la capilla musical de Ledesma para dar a conocer su fondo musical. No obstante, en mi experiencia como docente, ejercida simultáneamente junto a mi labor de investigación, siempre he sido consciente de la dificultad que tiene el alumnado de Educación Primaria para comprender contenidos referentes a la Historia de la Música. En general, suelen tener buena predisposición hacia la materia, pero es algo que no ocurre cuando llegamos a estos temas que les resultan más confusos y no atraen su atención.

A partir de ahí, y puesto que soy docente en un centro educativo que está situado en el mismo entorno en el que estaba llevando a cabo la investigación musicológica, pensamos que sería interesante ampliar el estudio y enseñar el material encontrado al

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

alumnado, pero cambiando la metodología didáctica que veníamos utilizando en nuestras aulas, puesto que la utilizada con anterioridad no daba buenos resultados. Partimos de la premisa de que una renovación metodológica mejoraría los resultados académicos del alumnado y, para ello, qué mejor punto de partida que utilizar un material inédito y cercano a ellos.

En el apartado anterior hacíamos referencia a las palabras de Edgar Willems (1994), para reafirmar la idea de que debemos construir unos pilares asentados en una base metodológica estable. Por ello, el primer paso era cuestionar nuestra práctica docente, desde la experiencia actual, superando conceptos basados en corrientes tradicionales que ya no tienen sentido (García, 2018). Una vez hecha una autoevaluación y siendo conscientes de la necesidad de una actualización podemos empezar a construir un nuevo camino.

Willems y Chapuis (1989) ya sostenían la importancia de la experimentación frente a la repetición. En la actualidad, las metodologías activas predicán la misma idea para lograr una formación integral del alumnado (García, 2018).

Así, tras una reflexión, después de leer artículos publicados en revistas científicas y supuestos prácticos realizados no solamente en España sino también en Europa y en distintos países latinoamericanos, comparamos los métodos explicados en estas publicaciones con la metodología predominante en mi propia formación musical (memorística y repetitiva) y comprobamos que apenas tenían puntos en común.

Como ocurre en todos los planteamientos pedagógicos, su efectividad vendrá determinada por su concreción en una secuencia didáctica. No cabe duda de que ninguna metodología ni

## **Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación**

---

ningún recurso, por sí, se mostrará acertado sin un proceso previo de reflexión que nos aboque a entender por qué es necesario un cambio y la dirección del mismo. No obstante, no debemos caer en la tentación de entender determinados medios como sustitutivos de otros, ni de postular objetivos novedosos por el simple hecho de serlo. Por ejemplo, desde los medios audiovisuales podremos trabajar cualquier contenido que se haya llevado a cabo de forma tradicional, pero imprimiéndole un plus de significatividad inherente al propio proceso que, desde otros planteamientos, resultaría difícilmente conseguible.

Una vez analizado el fondo musical de la villa nos marcamos el objetivo de promover el interés del alumnado por el patrimonio musical local y, para ello, empezamos a diseñar un conjunto de actividades desde el marco del aprendizaje basado en proyectos, partiendo de los materiales encontrados en los diferentes archivos. También hemos utilizado otras metodologías activas, aunque de forma secundaria, buscando en todo momento su interrelación. De todas ellas hablaremos a continuación.

### **5.2. El aprendizaje basado en proyectos como metodología activa**

El aprendizaje basado en proyectos o ABP constituye “una propuesta que permite trabajar las distintas materias de una manera integradora y globalizada. Lo ideal es que el tema de los proyectos parta de los intereses de los alumnos” (García, 2018, p. 133). Para Vergara (2018), el ABP permite trabajar cualquier área de conocimiento desde la investigación. Por tanto, todo proyecto surge de un reto inicial que permite poner en práctica un trabajo de investigación integrando varias asignaturas. No obstante, el

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

concepto de asignatura se ha empleado en la educación tradicional, creando su uso cierta controversia al referirnos a las metodologías activas (Robinson, 2016).

Asignaturas es un concepto que nos remite a áreas específicas de conocimiento, delimitadas por fronteras claras y permanentes. En la práctica, el saber en todas sus formas y facetas se encuentra en continua evolución; fuera de las escuelas, los límites entre las distintas asignaturas se solapan constantemente. Ese es un problema a solucionar en las aulas. (Robinson, 2016, p. 194)

De forma general, lo que solemos entender por asignatura es un concepto equivocado; así, solamente podemos pensar en una forma académica de enfocar las cosas, en un análisis que puede aplicarse a cualquier ámbito. El plan de estudios debería centrarse más en disciplinas relacionadas, sin fronteras, y menos en asignaturas, entendiendo disciplina como una combinación de teoría y práctica (Robinson, 2016). En música, por ejemplo, el alumnado no solamente aprende a manejar un instrumento como la flauta o instrumentos de pequeña percusión, sino que, además, aprende conceptos matemáticos como, por ejemplo, que los compases se indican por medio de dos cifras colocadas en forma de quebrado y que las figuras musicales guardan entre sí una relación de 2:1, de tal manera que una redonda equivale a dos blancas, una blanca a dos negras, una negra a dos corcheas y así sucesivamente. La clave del planteamiento del ABP con respecto a un sistema basado en asignaturas es que ofrece la posibilidad de plantear toda la clase con actividades interdisciplinarias, donde los problemas e ideas pueden investigarse en grupo desde diferentes perspectivas. Precisamente, Robinson (2016) expone que el fundamento de esta forma de aprender se encuentra en que, fuera de las clases, todo lo que sucede es esencialmente interdisciplinar.

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

En nuestra opinión, un plan de estudios equilibrado debería conceder los mismos recursos e importancia a las siguientes disciplinas: artes, humanidades, matemáticas, lengua, educación física y ciencia, porque, en conjunto, proporcionan una estructura y un equilibrio de todo lo que es necesario que el alumnado aprenda. Además, el equilibrio y el trabajo interdisciplinar en la escuela hace que el profesorado pueda centrarse en las cualidades e intereses personales de los alumnos como individuos (Bassilota, 2018).

Compartimos con García (2007) la afirmación de que no resulta extraño que haya tantos jóvenes creativos y emprendedores que muestren desinterés por el aprendizaje en las aulas, porque “reconocen que quedarse en las escuelas que nosotros les ofrecemos supone para ellos alejarse del mundo que solo se da en ese entorno, ignorando el mundo real, organizado por disciplinas y timbres” (p. 86). Martín-García (2006) defendía que el aprendizaje más eficiente se realiza por inmersión, es decir, cuando dedicamos el mayor tiempo posible a un tema. Por tanto, dedicar cada hora a una asignatura diferente no permite profundizar y además desconcierta al alumnado.

El ABP se asienta, fundamentalmente en tres cualidades: el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y la cooperación (Ezaiza, 2012). Con respecto a la creatividad, García (2016) expone que “la forma más elevada de inteligencia consiste en pensar de manera creativa” (p. 87). Desde el ámbito educativo, Robinson (2016) apunta que consiste en “capacitar a los alumnos a experimentar, investigar, hacer preguntas, desarrollar las competencias de cada uno y estimular la curiosidad con el fin de que piensen de forma original” (p. 177). Por tanto, es necesario que



## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

el alumnado experimente, desde su curiosidad, para poner en marcha el mecanismo creativo.

Por otro lado, el ABP también desarrolla en el alumnado el pensamiento crítico. Autores como Piaget (1982) dan valor a esta cualidad de la educación:

El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho, hombres que sean creativos, inventivos, descubridores. El segundo objetivo es formar mentes que puedan ser críticas; que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les presenta. (p. 32)

Entendemos el pensamiento crítico como “que el alumno sea capaz de exponer sus ideas de manera respetuosa, así como de escuchar al otro” (García, 2018, p. 58). En las investigaciones del ABP se trabaja la exposición de ideas, no obstante, según Trujillo (2016), es fundamental realizar la práctica en un “ambiente preparado” (p. 1). Este término fue acuñado por la metodología expuesta por Montessori (2015) y se refería a un espacio amplio y ordenado donde el alumnado pudiera trabajar de forma independiente. Así, la investigación partirá del interés del alumnado y las decisiones le afectarán directamente logrando, de esta forma, su implicación y exposición de ideas.

A continuación, presentamos una cita de la propia Montessori (2015), en la que expone la necesidad de poner en práctica en el aula metodologías como el ABP, para trabajar el espíritu crítico:

Es necesario centralizar los intereses del niño, pero los métodos comunes no logran cumplir ese objetivo (...) Si la idea del universo se presenta antes al niño en la forma adecuada, se

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

logrará algo más que despertar su interés, pues ella le causará admiración y asombro, sentimientos más elevados y gratificantes que cualquier tipo de interés. La mente del niño ya no se perderá sin rumbo, se fijará en un determinado foco. Así los conocimientos que adquiere se vuelven organizados y críticos. (p. 33)

Por último, cabe destacar que el ABP fomenta la cooperación por encima de la competencia. Este tipo de metodología valora la diversidad, enseñando a convivir en entornos diferentes (Bassilota, 2018), en lo cual profundizaremos más adelante.

### 5.2.1. El aprendizaje basado en proyectos en la legislación

Actualmente, en nuestro país el primer referente para realizar programaciones didácticas en la Educación Primaria es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE). En sus capítulos y artículos se encuentran algunos principios que apoyan y sustentan la utilización del ABP.

En el Capítulo I. “Principios y fines de la Educación”, el artículo 1 expone los principios que presentamos a continuación.

Como ya hemos explicado anteriormente, con el trabajo por proyectos el alumnado puede expresar sus opiniones e ideas, aprendiendo a respetar las del resto, y llegar a un resultado común de forma consensuada. Ello queda reflejado en la LOMCE de la siguiente manera:

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. (p. 15)

La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida (...) el esfuerzo individual y la motivación del alumnado (...) el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa”. (p. 15)

La exposición en estas citas hace que quede fundamentada esta metodología en el currículo oficial.

Así mismo, en el artículo 2 encontramos algunos fines que también hacen referencia a esta educación creativa.

El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos (...) el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. (p. 15)

Estas ideas quedan también reforzadas por lo recogido en el Decreto 26/2016, de 21 de julio (en adelante, Decreto 26/2016), por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Concretamente, en el Anexo I.A, relativo a los principios metodológicos de la Etapa de Primaria, aparecen las siguientes afirmaciones:

El trabajo por proyectos, especialmente relevante para el aprendizaje por competencias, se basa en la propuesta de un plan de acción con el que se busca conseguir un determinado

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

resultado práctico. Esta metodología pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en él la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los estudiantes ponen en juego un conjunto amplio de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias. (p. 34214)

Las estrategias interactivas son las más adecuadas en un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en competencias, al permitir compartir y construir el conocimiento, dinamizando las propuestas didácticas mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas. Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares facilitando los procesos de generalización y de transferencia de los aprendizajes. (p. 34214)

En este último párrafo añade que estas metodologías activas deben apoyarse en el aprendizaje cooperativo. De ahí que lo hayamos utilizado también en los diferentes proyectos.

Por tanto, la LOMCE y las disposiciones normativas que la desarrollan, promulgan y reafirman la utilización del aprendizaje basado en proyectos como la metodología más apropiada a seguir en las aulas actuales, puesto que favorece una aplicación real de los contenidos y habilidades, y desarrolla competencias propias del siglo XXI.

### **5.2.2. El desarrollo de las competencias clave a través del aprendizaje basado en proyectos**

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, recoge que el ABP es una metodología pedagógica muy apropiada para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje competencial. Algunos estudios, como el Osuna y Rosas (2017), corroboran esta afirmación.

La búsqueda de información, la resolución de problemas, la capacidad de resumen y síntesis, las reflexiones, los diálogos, la socialización, el trabajo en grupo, la autoevaluación o la exposición de los contenidos aprendidos en diferentes formatos son varios ejemplos de las diferentes habilidades y competencias que se trabajan al poner en práctica un proyecto. Hixson, Ravitz y Whisman (2012) hicieron una comparación entre maestros que utilizaban el ABP en sus aulas y aquellos que no lo hacían. En ese estudio se observa cómo los docentes que emplean el ABP en sus clases trabajan competencias tales como la creatividad, la iniciativa, la toma de decisiones o la reflexión con más frecuencia y más facilidad en las actividades que realizan.

A todo lo anterior se suma la necesidad de participar de forma activa, lo cual contribuye al desarrollo de competencias como la toma de decisiones, la escucha, la iniciativa o el compromiso grupal. También se hace necesario pedir ayuda, la coordinación, la organización, el manejo de problemas y la resolución de conflictos. Es, además, una magnífica metodología para el desarrollo de la competencia de comunicación oral y escrita

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

(Feito, 2006). Todas estas habilidades son necesarias para que cualquier alumno tenga resultados satisfactorios, no solamente en la escuela o la Universidad, sino también en su vida diaria. Meyer (2005) realizó un estudio con alumnos de Educación Primaria en el que demostró que mediante el aprendizaje basado en proyectos el alumnado había desarrollado habilidades y destrezas para su vida como la responsabilidad, la organización o la distribución del tiempo. Estudios como el de Meyer (2005) muestran que el ABP persigue satisfacer las inquietudes del alumnado, que, posteriormente, aplicará a su realidad diaria (Pozuelos, 2007).

Cuando un alumno se sumerge en un proyecto, trabaja en una realidad, establece objetivos, aprende a valorar su trabajo, asume responsabilidades. Al trabajar en grupo se crean relaciones interdependientes en las que todos deben colaborar en la creación de un producto final. Cada alumno asume un rol, una tarea, y, por tanto, una responsabilidad ante el grupo que le proporciona una motivación adicional (Warren, 2016). Además, participa en dinámicas como la lluvia de ideas, donde es necesaria la escucha, la comprensión y la empatía.

De Miguel (2005) recoge algunas competencias vinculadas al ABP que se muestran en la tabla siguiente.

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

Tabla 43

### Competencias vinculadas al ABP

---

<b>1. Conocimientos</b>	1.1. Generales para el aprendizaje: Análisis, síntesis y conceptualización.
	1.2. Académicos vinculados a una materia: desarrollo y profundización de conocimientos, destrezas y habilidades técnicas.
	1.3. Vinculados al mundo profesional: investigación e innovación de soluciones técnicas, transferencia de conocimientos y procedimientos generales y específicos a situaciones prácticas.
<b>2. Habilidades y destrezas</b>	2.1. Intelectuales: pensamiento sistemático y pensamiento crítico.
	2.2. De comunicación: manejo de información, expresión oral y escrita.
	2.3. Interpersonales: trabajo en equipo, respeto a los demás y responsabilidad individual y grupal.
	2.4. Organización/gestión personal: planificación, organización y del trabajo, diseño de investigación y toma de decisiones
<b>3. Actitudes y valores</b>	3.1. De desarrollo profesional: iniciativa, constancia y sistematización
	3.2. De compromiso personal: responsabilidad personal y grupal.

---

Nota. Fuente: De Miguel, 2005

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

Harper (2014) establece algunas pautas para trabajar de forma útil estas competencias en un proyecto: que se sustente en la resolución de tareas (las competencias se desarrollan mediante tareas activas y reales), contenido interdisciplinar (las competencias deben desarrollarse mediante entornos que combinen varias áreas), actividades que desarrollen el trabajo colaborativo y la autonomía (el alumnado debe participar, pero también actuar de forma independiente), utilización de las TIC (las competencias básicas deben involucrar la tecnología en la educación puesto que forma parte de la vida real) y actuaciones en la escuela y fuera de ella (el aprendizaje debe realizarse también en acciones extracurriculares).

Por lo tanto, un proyecto eficaz no solo beneficia el desarrollo competencial del alumnado implicado, sino que todo el centro evoluciona y progresa cuando toda la comunidad educativa toma la decisión de trabajar el ABP al servicio de las competencias.

### 5.2.3. ¿Por qué el aprendizaje basado en proyectos?

Cuando un docente decide comenzar a aplicar en sus clases el ABP, suelen darse dos posturas antagónicas: un entusiasmo generado por las ganas de comprobar resultados, fruto de la nueva metodología, o un temor inicial ante la situación novedosa (Trujillo, 2016). Ante estas dos versiones del mismo hecho, encontramos un punto en común: las ganas de cambio y de experimentación, ya que la intención es el comienzo del proyecto educativo. Siguiendo las palabras de Vergara (2016), “sin intención no existe proyecto educativo” (p. 415).



## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

La primera vez que entré en contacto con el ABP fue en un curso sobre metodologías activas organizado por el Centro de Formación e Innovación Educativa de Ávila, al comienzo de esta tesis doctoral. En él coincidimos algunos docentes de música: unos con entusiasmo, otros con escepticismo. El curso se desarrolló con sesiones eminentemente prácticas en las que pudimos conocer más a fondo y hacer prácticas sobre el ABP, la gamificación y el aprendizaje cooperativo. De aquí partieron mis primeras reflexiones: ¿somos seres competitivos o prestamos ayuda rápidamente?, ¿somos capaces de pedir ayuda?, ¿la necesitamos?, ¿nos afecta lo inesperado o aprendemos de ello?, ¿aprendemos de los errores?, ¿equivocarnos es necesario en el proceso de aprendizaje?, ¿el ABP es compatible con los libros de texto?, ¿es difícil de evaluar?

En todo proceso innovador encontramos defensores y detractores que se resisten al cambio. En este último caso, los argumentos más repetidos son la incapacidad de generar resultados académicos excelentes con estos métodos o la carga de trabajo extra que supone su aplicación (Bassilota, 2018).

Como indicábamos en apartados anteriores, nuestra sociedad cambia de forma vertiginosa. Hace décadas era posible prever el futuro laboral por los resultados académicos del alumno. Finalizar los estudios con buenas calificaciones se relacionaba con obtener un empleo rápido y seguro o, lo que es lo mismo, un futuro estable. No obstante, en la actualidad la situación ha cambiado. La sociedad evoluciona y las profesiones varían con rapidez: unas desaparecen y otras se crean. Las personas cambian de trabajo varias veces en su vida y la estabilidad da paso a la incertidumbre (Robinson, 2016).

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

Los últimos años han supuesto un intento por explicar que los aprendizajes deben desarrollar capacidades que los alumnos puedan utilizar a lo largo de su vida, para seguir aprendiendo diariamente en las diferentes situaciones a las que van a tener que enfrentarse. Para ello, es fundamental dotarles de herramientas que les permitan adaptarse al cambio y tener iniciativa, además de aquellas que les permiten socializarse, como la escucha, la empatía, el liderazgo o la cooperación (Trujillo, 2016). Así, se han definido una serie de competencias clave, que son entendidas como capacidades para responder con éxito a las necesidades que plantea un contexto determinado<sup>189</sup>.

Esta definición supone una doble vertiente: el alumnado deber ser competente para adquirir una capacidad y tener competencia en tanto que esa capacidad únicamente puede ser puesta en práctica en la realidad que le rodea. Por tanto, una competencia lleva asociada un carácter práctico que el ABP permite experimentar. Los proyectos utilizan la realidad para que el alumnado la analice y sea parte de ella (Robinson, 2016). En esta misma línea, Vergara (2016) afirma que “la realidad es la arcilla sobre la que el escultor puede demostrar su competencia esculpiendo. No es posible hacerlo explicándolo en un papel o con una simulación en ordenador” (p. 539).

Por consiguiente, las tres vertientes sobre las que se construye un ABP son: partir de una intención, conectar el

---

<sup>189</sup> Obtenemos esta definición del proyecto DeSeCo (*Definition and selection of Competencies*) aprobado en los años 90 para definir aquellas competencias que debe adquirir todo ciudadano del siglo XXI para afrontar los retos de la sociedad en la que vivimos.

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

aprendizaje con la realidad del alumnado y fomentar la vivencia de experiencias educativas.

La intención de la que se parte puede surgir del propio Equipo Directivo en un Plan de Innovación o Mejora, de un grupo de maestros animados a transformar sus prácticas educativas o de la iniciativa individual de algún docente ilusionado que logra contagiar su entusiasmo a algún compañero cercano.

Respecto a la segunda vertiente, relativo a conectar el aprendizaje con la realidad del alumnado, cabe destacar que solamente puede iniciarse un proyecto si el tema conecta directamente con los intereses y necesidad del alumnado. Tal y como afirma Vergara (2016), “los alumnos se zambullen con gusto en un reto especialmente difícil, cuando conecta directamente con sus intereses: memorizan datos, indagan cómo resolver problemas complejos, plantean hipótesis, las validan y saben buscar ayuda en quienes consideran expertos en ello” (p. 577). Por tanto, al planificar la clase hay que pensar cómo conectar con los intereses del alumnado, vinculando las actividades con su realidad. No hay que suponer una hipotética realidad, sino que el ABP trabaja directamente con la situación concreta.

Por último, otro concepto clave del ABP es el fomento de experiencias educativas, ya que no se trata de en una mera transmisión de contenidos por parte del docente (García, 2018). Cuando viajamos, recordamos la historia de aquel monumento junto a una tormenta o el frío que sentimos al subir a la cima de aquella montaña. Tras el viaje, esos aprendizajes permiten recordar datos, sentimientos y aquella experiencia queda fijada en el aprendizaje. En este sentido, nos unimos a las palabras de Robinson (2016) al destacar que, como docente, si quieres tener

éxito educativo, “debes conseguir que los contenidos se incorporen permanentemente al modo de entender la realidad de tus alumnos. Hacer que vivan una experiencia que les dote de nuevas herramientas y aporte informaciones valiosas” (p. 267).

### 5.2.4. Fases del aprendizaje basado en proyectos

Un proyecto puede comenzar a partir de diversas situaciones o como consecuencia de distintas motivaciones. Siguiendo a Vergara (2016), recogemos algunas situaciones por las que puede comenzar un proyecto. Primeramente, puede surgir por el interés espontáneo del alumnado, por ejemplo, si un grupo de alumnos tiene una motivación por algún tema especial y podemos trabajarlo en el aula. Puede estar relacionado con su entorno, con sus relaciones sociales, inquietudes propias de su edad, su barrio, etc. También se puede comenzar un proyecto a partir de un suceso o acontecimiento ocurrido en la actualidad, es decir, un proyecto puede comenzar por una noticia de actualidad, la cual puede ser negativa, como un accidente grave, o con cierta esperanza, como una movilización por una causa justa. Es una ocasión única para valorar la potencia educativa del hecho en cuestión y pensar en sus posibilidades didácticas.

Por otro lado, existen varias fechas especiales a lo largo del curso que pueden aprovecharse para la realización de un proyecto; son los denominados “días de...” y hacen referencia a aquellos días dedicados a un objeto de sensibilización, como “El día de la Paz”, “El día del libro”, “El día de la mujer”, etc. Aquí el interés parte del maestro o de un grupo de maestros o, incluso, puede ser el propio centro el que decide trabajar una temática conjunta. En este

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

caso, no existe motivación previa por parte del alumnado, por lo que es necesario prestar especial atención a las actividades que se realicen para desencadenar el interés del alumnado en el inicio del proyecto. Finalmente, un proyecto puede surgir como consecuencia de una acción provocada, ya que, en ocasiones, un maestro o grupo de maestros siente interés por poner en práctica un determinado proyecto con una temática concreta. En este contexto puede surgir la siguiente pregunta: ¿se puede provocar la intención? La verdad es que un porcentaje alto de proyectos surgen de forma provocada por un grupo de docentes que construyen el escenario en el que se desarrollará (García, 2018).

En cualquiera de los casos, independientemente de cuál sea la intención, es necesaria una reflexión inicial en la que se valore la potencia educativa de la ocasión. Un proyecto surge a partir de la interacción de “los intereses de cada uno de los componentes: alumnado, docentes, familias y resto de agentes comunitarios, si es el caso” (Vergara, 2016, p. 1225). A partir de ellos, se llega a un punto de encuentro que activa la ocasión para que pueda iniciarse un proyecto, como podemos observar en la figura siguiente.

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

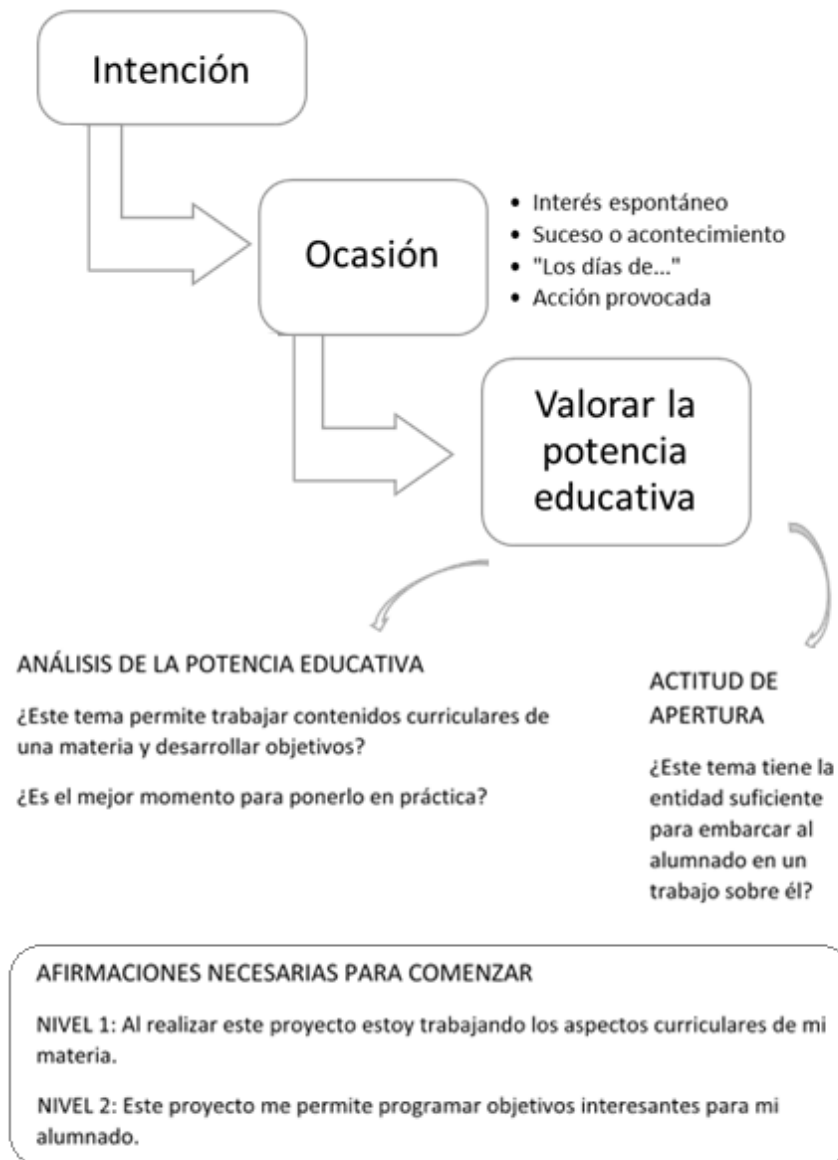


Figura 61. Fase inicial de un proyecto (Fuente: Elaboración propia)

Por tanto, el nacimiento de un proyecto debe ir acompañado de una reflexión inicial en la que se valore qué ocasiones ofrece para trabajar contenidos de las materias elegidas, es decir, una reflexión sobre la potencia educativa que tiene dicho proyecto. Analizar la ocasión educativa supone tener claro que el proyecto

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

necesita contenidos de la materia para su desarrollo y que los proyectos no son actividades paralelas a las clases, son ocasiones que permiten trabajar contenidos (Ezeiza, 2012).

En esta misma fase, es necesario hacer una contextualización en un espacio y en un tiempo. Hacer un análisis sobre la ocasión puede ayudar a diseñar la fase inicial del proyecto, para lo cual resultan muy útiles los análisis DAFO (**D**ebilidades, **A**menazas, **F**ortalezas y **O**portunidades)<sup>190</sup>, que nos permiten identificar estos cuatro aspectos, de ahí las siglas que conforman la palabra.

Tabla 44

Esquema del análisis DAFO

---

	Origen interno	Origen externo
<b>Aspectos positivos</b>	Debilidades	Amenazas
<b>Aspectos negativos</b>	Fortalezas	Oportunidades

---

Nota. Fuente: elaboración propia

La siguiente fase sería la planificación del proyecto. En ella, Pozuelos (2007) sugiere que sería interesante realizar un dossier con los aspectos fundamentales del mismo. Este dossier o banco

---

<sup>190</sup> Se considera que esta técnica fue originalmente propuesta por Albert S. Humphrey durante los años 70 en los EEUU. durante una investigación del Instituto de Investigaciones de Stanford que tenía como objetivo descubrir por qué fallaba la planificación corporativa.

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

de recursos sobre la temática elegida puede contener enlaces webs, material de apoyo, artículos o fotografías que aporten información a nuestro proyecto. Además, se deben concretar los datos de la propuesta didáctica, la cual, según Ariza y Trujillo (2006), debe presentar los siguientes elementos:

- a) Hilo conductor: La temática elegida.
- b) Elementos curriculares: Ya hemos comentado anteriormente que la temática elegida no debe desmarcarse de la normativa curricular vigente, por lo que debe estar vinculada a una serie de competencias clave, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.
- c) Producto final: Qué aprendizajes queremos que alcancen nuestros alumnos.
- d) Participantes: Identificar el número de alumnos/as que participará en el proyecto, analizar la diversidad del grupo, las dificultades que presentan.
- e) Grupos de trabajo: Organización del alumnado, agrupaciones, roles, responsabilidades.
- f) Recursos: Materiales disponibles, aulas, medios tecnológicos.
- g) Temporalización: Número de sesiones a realizar, duración de las mismas.
- h) Tareas: Qué actividades queremos realizar y en qué lugares.
- i) Evaluación: Tipos de evaluación, técnicas, instrumentos de evaluación, criterios de calificación.

Una vez realizada la planificación del proyecto, la tercera fase sería la aplicación de la propuesta didáctica en el aula. Hickey (2014) propone las siguientes etapas: en primer lugar, una presentación o toma de contacto del alumnado con la temática elegida. En función de la ocasión, la motivación se realizará de



## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

forma diferente, por ejemplo, con el visionado de un video, la decoración del aula o del Centro o la explicación por parte de algún experto.

Tras la presentación, darían comienzo las actividades, que deben estar orientadas a la organización conceptual de los contenidos que vamos a trabajar. Podemos servirnos de mapas conceptuales, murales, rutinas de pensamiento, etc. Es importante que el alumnado se sienta partícipe y protagonista del aprendizaje durante todo el proyecto. Para ello, recogeremos sus experiencias previas, conocimientos, inquietudes e interrogantes.

Una vez iniciadas las actividades, entramos en el terreno de la investigación propiamente dicha: aquí añadimos todas aquellas acciones que realizará el alumnado para recopilar información e investigar sobre las tareas a cumplimentar en el proyecto. El docente debe proporcionar orientación (Habok y Nagy, 2016). Una vez realizada esta recopilación, llega el momento de crear y desempeñar las tareas asignadas. Es importante que el docente y el alumnado reflexionen durante todas las fases del proyecto sobre el aprendizaje: cómo y por qué. A la vez, deben identificarse problemas que vayan surgiendo, corrigiendo las dificultades que pueden ocasionarse (Larmer, Mergendoller y Boss, 2015).

Para terminar, se procede a la exposición del producto final, es decir, las elaboraciones del alumnado (entrada en un blog, presentación a otros alumnos, familiares, Ayuntamiento, en una sala de exposición, etc.). Larmer, Mergendoller y Boss (2015) establecen dos aspectos positivos de la difusión pública del proyecto: el primero, porque aumenta la implicación del alumnado y mejora las destrezas expositivas, se crea un espacio de aprendizaje colectivo donde docentes y estudiantes debaten aprendizajes y

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

mejora las comunicaciones con toda la comunidad educativa, logrando la implicación de esta en la escuela; el segundo motivo es que la evaluación debemos utilizarla durante todo el proceso para detectar dificultades, limitaciones, ayudar al alumnado, potenciar la reflexión (autoevaluación, coevaluación) y conocer el progreso. En definitiva, permite mejorar el proceso y a las personas que están implicadas en él.

Por tanto, un ABP cuenta con cuatro fases: elegir una temática, la planificación, la puesta en práctica y la evaluación. Dicha fase cuatro se desarrollará con detalle en el siguiente apartado.



Figura 62. Fases del aprendizaje basado en proyectos (Fuente: elaboración propia)

### 5.2.5. La evaluación en el aprendizaje basado en proyectos

La evaluación está presente a lo largo de todo el proceso en la metodología del ABP. No se deja solo para el final, puesto que ayuda a reflexionar sobre el trabajo que se va realizando y a reconducirlo si resulta necesario.

Las herramientas de evaluación se aplican sobre los trabajos, las exposiciones y, en general, sobre todas las fases del proyecto que conducen a la consecución del producto final. Para ello, es necesario que todos los participantes conozcan las estrategias que vamos a utilizar (Pozuelos, 2007). Así, el alumnado no prestará

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

atención únicamente al resultado, sino también al proceso. Dweck (2000) afirma que, de este modo, aumentará su motivación y se conseguirán mejores resultados.

Según Sáenz (2009), la evaluación debe presentar las siguientes características: centrarse no solamente en aprendizajes, sino también en habilidades y competencias desarrolladas, debe partir de la observación del maestro, la autoevaluación y coevaluación deben estar presentes porque solamente así evaluaremos valores y actitudes, y debe ser continua (tanto del aprendizaje del alumnado como de la práctica docente).

Cabe destacar la diferencia entre tres procesos evaluativos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, cada uno de los cuales tiene sus características definitorias. Según Fernández y Vanga (2015), la autoevaluación hace referencia a la valoración de los propios conocimientos por parte del alumnado. Partiendo de la reflexión, el alumnado realizará su propia evaluación, lo cual reforzará su autoestima y el autorreconocimiento. Esta estrategia posibilita al alumnado apreciar cómo ha ejecutado las tareas asignadas, de qué manera, en qué momento e, incluso, cuál es su situación en el grupo. Las indicaciones realizadas por el docente ayudarán a los alumnos a interiorizar patrones de corrección y a desarrollar habilidades de metacognición, las cuales les permitirán reflexionar sobre sus propios errores y convertirse en individuos con autonomía (Fernández y Vanga, 2015).

Por otra parte, tal como indica Robinson (2016), la coevaluación consiste en la valoración de conocimientos conjunta entre alumnos. Por tanto, se trata de una evaluación dentro del propio grupo en la que todos los alumnos son evaluados por los demás compañeros de proyecto. López- Pastor (2006), asegura que

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

es una herramienta que potencia el espíritu crítico hacia el aprendizaje adquirido. La motivación en este tipo de evaluación reside en la necesidad de tener una buena imagen delante del grupo. Además, el alumnado tiende a la producción de críticas constructivas. En definitiva, la coevaluación permite al alumnado una mayor participación en su propio proceso de aprendizaje y en el de sus compañeros, mediante juicios críticos sobre el trabajo de los demás.

Por último, la heteroevaluación hace referencia a aquellos procesos de evaluación realizados por personas distintas al estudiante o sus iguales (López-Pastor, 2006), es decir, puede realizarse por el profesorado, familias u otros agentes externos. Este modelo de evaluación tiene la peculiaridad de que distintos agentes que forman parte de la comunidad educativa puedan acceder a las aulas, integrándose en la vida del Centro. Como sostienen Fernández y Vanga (2015), en la actualidad, las relaciones entre la escuela y la familia son cada vez más tenidas en cuenta en la formación del alumnado.

En definitiva, la evaluación es una fase importante del proceso de enseñanza-aprendizaje que influye sobre qué aprende el alumnado y cómo. En la evaluación del ABP se deben utilizar distintos modelos que pueden ser aplicados en diferentes momentos del proceso educativo, para lograr que el alumnado adquiera un aprendizaje integral y favorecer los procesos de metacognición.

A continuación, a partir de las aportaciones de Marwan (2015), se exponen varios instrumentos apropiados para la evaluación en el ABP.

### 5.2.5.1. Rúbrica

Una rúbrica es una herramienta fundamentada en una progresión cualitativa y/o cuantitativa, ligada a unos criterios establecidos por el docente (Tójar y Velasco, 2015). De esta forma, permite la calificación por competencias y facilita establecer los niveles de logro de forma progresiva (Clark, 2017). El alumnado es orientado sobre qué aprendizajes tiene que adquirir, retroalimenta sus fortalezas y debilidades, facilita la coevaluación y la autoevaluación.

Barrus (2014) propone tres momentos en la creación de una rúbrica: elaboración de una tabla con líneas horizontales para los indicadores de evaluación y con columnas verticales para los niveles de competencia, enumeración de los indicadores de evaluación y desglose de cada indicador según su nivel de competencia. En la siguiente tabla podemos observar un ejemplo de una rúbrica para evaluar la creación de un instrumento musical.

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

Tabla 47  
*Ejemplo de una rúbrica para evaluar*

<b>Indicadores de evaluación</b>	Sobresaliente 4	Notable 3	Suficiente 2	Insuficiente 1
<b>Creación de instrumentos</b>	Realización del instrumento con esmero y cuidado.	Instrumento perfecto, pero con algún error en el proceso de realización.	Se entrega en plazo, pero con fallos.	No se entrega en plazo o de forma incompleta o errónea.
<b>Investigación</b>	Ha seguido las pautas y ha encontrado las soluciones. Trabajo redactado sin fallos.	Ha seguido las pautas y ha encontrado las soluciones, pero le falta profundidad en los contenidos.	Se detectan fallos en la redacción e investigación propuesta, pero se entrega en plazo y se ha encontrado algunas soluciones.	No hay investigación o soluciones correctas. No se entrega en plazo.
<b>Creatividad y originalidad</b>	Hay esfuerzo y trabajo. Originalidad y coordinación en el trabajo en grupo.	Hay esfuerzo y trabajo creativo, pero con resultados desiguales a lo largo del proceso.	Es creativo, pero le ha faltado un mayor esfuerzo.	Sin esfuerzo no hay trabajo creativo.

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

En la red, existen varias plataformas on-line que facilitan la elaboración de rúbricas para la Educación Primaria, que es la etapa educativa en la que se centra nuestro estudio<sup>191</sup>.

### 5.2.5.2. Diario

El diario es una herramienta en la que el docente plasma sus reflexiones, inquietudes e inseguridades, describiendo las situaciones observadas en el aula, así como las opiniones y elucidaciones (Trujillo, 2016). Por su parte Zabala (2004) lo define como “el documento en el que los profesores recogen sus impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases” (p. 15). Por tanto, los diarios son instrumentos que recogen hechos considerados relevantes y la interpretación que se hace de los mismos.

Por las características expuestas, es fundamental redactarlo en el momento más cercano posible a la finalización de la práctica (Porlán, 1994), porque así resultará más sencillo recordar los detalles.

La elaboración de diarios por parte de los alumnos también resulta muy interesante, ya que en ellos los estudiantes pueden ir realizando anotaciones, favoreciendo los procesos de metacognición (García, 2018). En un principio, pueden utilizarse

---

<sup>191</sup> Algunas de estas plataformas están accesibles en los siguientes enlaces (Recuperado el 8 de octubre de 2019):

<http://rubistar.4teachers.org/index.php?skin=es&lang=es>

<http://cedec.educalab.es/es/noticias-de-portada/2178-rubricas>

<http://ceipprincipefelipe.net/aulavirtual/course/view.php?id=11>

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

preguntas guía para orientar al alumnado y, una vez que adopte el hábito de la reflexión, podemos dejarle una mayor libertad y flexibilidad (Latorre, 1996).

Por tanto, el diario es una herramienta dinámica y viva que permite recoger detalles de la práctica educativa fundamentales para corregirla o seguir trabajando en la misma línea.

### 5.2.5.3. Portafolio

El portafolio es un documento que incluye todos los materiales elaborados por el alumnado a lo largo del proyecto (vídeos, blogs, actividades escritas, etc.), permitiendo almacenar y organizar las muestras más significativas de todo el proceso (Teixes, 2015). De esta forma, el portafolio debe dar cabida a errores, ensayos y diversas propuestas, para que el alumnado pueda valorar su trabajo y volver sobre lo ya elaborado (Rué, 2008).

Según Cuevas (2012), esta herramienta presenta el beneficio de que el alumno tiene una visión global del trabajo realizado: su propio aprendizaje, los problemas, las destrezas que ha utilizado, las soluciones planteadas, etc. favoreciendo, de este modo, su autonomía y su capacidad reflexiva y crítica.

Algunos de los inconvenientes que puede presentar se deben a la organización del mismo: incertidumbre, por lo que el docente deberá acompañar el proceso en todo momento (Cuevas, 2012), alta responsabilidad por parte de los alumnos (Barberá, 2005) y puede exigir mucho tiempo de elaboración si no se escogen adecuadamente los elementos más representativos (Cuevas, 2012).

Cuevas (2012) y Barberá (2005) recomiendan realizar los siguientes apartados para la confección del portafolio: datos del



## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

alumnado (nombre, curso, materia), objetivos (aprendizajes, impresiones, expectativas), recogida de datos (tareas, mapas conceptuales, rutinas de pensamiento, entrevistas, exámenes, grabaciones, etc.), reflexiones (aprendizajes, sentimientos, intereses, aplicaciones en la vida real), evaluación (dificultades, avances, retrocesos).

Por su parte, Barragán (2005) nos facilita unos indicadores para su evaluación, que deben estar vinculados a los objetivos y competencias establecidas al comienzo del proyecto. Los indicadores de evaluación a los que alude son los siguientes: presentación y claridad organizativa, redacción clara, comprensiva y sin faltas de ortografía, información actual seleccionada con razonamiento y coherencia, propuestas, aportación y colaboración en el proceso, compromiso y responsabilidad asumida.

### 5.2.5.4. Diana de evaluación

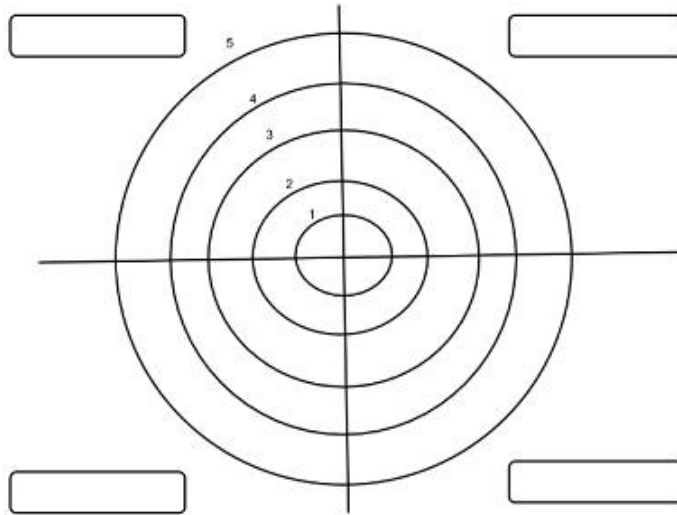
La diana de evaluación es una técnica simple y fácil de ejecutar que facilita conocer la opinión del alumnado sobre diferentes aspectos del proyecto, al mismo tiempo que permite a los alumnos hacer una valoración y conocer la de sus compañeros (Barragán, 2005). Por tanto, este método de evaluación participativa permite conocer de forma rápida y muy visual la opinión del alumnado sobre diferentes cuestiones (López-Pastor, 2006).

Para su elaboración debemos saber qué aspectos queremos evaluar: organización, implicación, presentación, responsabilidades, etc. Establecidas las categorías, dividimos la diana en varias porciones, de igual tamaño, con una graduación de menor a mayor puntuación. Cada porción está relacionada con un

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

aspecto a evaluar. Finalmente, el alumnado dibujará un punto en cada porción, teniendo en cuenta que, si la valoración es positiva, ese punto estará cerca del centro y, si es negativa, estará alejado.



*Figura 63. Diana de evaluación (Fuente: elaboración propia)*

De esta forma, implicamos a los alumnos en los procesos de evaluación y les hacemos partícipes en la toma de decisiones, lo cual contribuye a aumentar su motivación hacia el aprendizaje (Basilotta, 2018).

En definitiva, es importante buscar la reflexión del alumnado e impulsar su pensamiento crítico, ayudándole a conocer mejor su trabajo y a extraer conclusiones que favorezcan la mejora del proyecto.

### **5.3. Otras metodologías activas aplicadas en este estudio**

Una vez explicado qué es y en qué consiste el ABP, dedicaremos este apartado a exponer otras metodologías activas que hemos aplicado a lo largo de los proyectos puestos en práctica.

El Decreto 26/2016 recoge que las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros” (p.15). Además, añade que “las estrategias interactivas son las más adecuadas en un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en competencias” (p. 16).

Así, decidimos aplicar el trabajo cooperativo y potenciar el trabajo en equipo para que los alumnos comprendan que, en la clase, reflejo de la sociedad, trabajar de forma cooperativa permite conseguir resultados que, de forma individual, serían más difíciles de conseguir (García, 2018). Por ejemplo, la sonoridad de una orquesta solamente es conseguida cuando los instrumentistas tocan a la vez. Sucede lo mismo en la escuela: la interpretación grupal del villancico de Navidad supone una gran satisfacción para todos los participantes, porque cada cual ha aportado su parte en la consecución del resultado final.

Por otro lado, para lograr una mayor motivación e implicación del alumnado, decidimos utilizar alguna estrategia relacionada con las actividades que realizan en sus momentos de ocio, por ello, nos decantamos por la gamificación. El tipo de motivación que buscamos con las actividades gamificadas en el aula es intrínseca, ya que pretendemos despertar el deseo de

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

relacionarse con los demás, la capacidad de decisión y el dominio de una tarea para alcanzar un fin. Dicho de otra forma, mediante la gamificación, pretendemos trabajar la socialización, la autonomía, la competencia y el alcanzar un propósito (Teixes, 2015).

Finalmente, la elección de la clase invertida encuentra su justificación en las pocas horas dedicadas a la Educación Musical en la Educación Primaria. En el año 2010, los profesores Jonathan Bergmann y Aaron Sams inventaron este tipo de clases porque sus alumnos no podían asistir presencialmente a las clases. Tras la consulta de varias fuentes (Bergmann y Sams, 2014; Calvillo, 2014) decidimos aplicarlo en nuestra aula, pero no pretendíamos aplicar la metodología íntegramente, sino solamente de forma puntual en alguna sesión.

A continuación, desarrollamos con mayor profundidad las tres metodologías expuestas.

### 5.3.1. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una técnica de aprendizaje sustentado en el trabajo en equipo del alumnado. Contiene diversas estrategias que llevan a los dicentes a trabajar de forma conjunta para conseguir unos objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo (León, 2005). Otros autores, como Camilli, López y Barceló (2012), definen el aprendizaje cooperativo como el empleo educativo de pequeños grupos para que el alumnado trabaje unido y saquen el máximo beneficio del aprendizaje propio y del producido en la interrelación. Así mismo, es importante resaltar que cada componente de un grupo únicamente logrará alcanzar sus

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

objetivos si los demás miembros consiguen obtener también los suyos (Yin, 2014). Esta metodología de aprendizaje se fundamenta en la “teoría constructivista”<sup>192</sup>, la cual concede el papel principal al alumnado dentro del proceso educativo (Yang, 2009).

Diversos estudios han concluido que el aprendizaje cooperativo favorece las relaciones, mejorando a la integración de discentes con diferentes capacidades, procedencias o aspecto físico (León, 2005). No obstante, es fundamental señalar que estas características no siempre generan una amistad entre el alumnado (Nicola y Allison, 2014). Aun así, no debe ser considerado como algo negativo, puesto que encontramos similitudes con determinados entornos profesionales y, por tanto, puede servir como preparación del alumno en un hipotético futuro laboral.

A continuación, exponemos una comparación de varios tipos de aprendizaje (individualista, competitivo y cooperativo), contrastando sus ventajas con los del aprendizaje cooperativo. No obstante, es fundamental tener en cuenta que, a priori, no puede considerarse ningún tipo de aprendizaje como más eficaz que los demás, sino que la elección de los mismos debe estar sujeta a elementos como las habilidades del alumnado y/o de las competencias que se planteen trabajar (Prieto, 2007).

El aprendizaje individualista es un tipo de aprendizaje en el que el alumnado se focaliza únicamente en la ejecución de su trabajo y, por tanto, en lograr sus metas individuales. Así mismo, el resto de los compañeros no interfieren en su resultado final y la

---

<sup>192</sup> “El constructivismo propone un paradigma donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende” (Carretero, 2009, p. 67).

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

evaluación está únicamente subordinada a su esfuerzo personal. La desventaja que presenta es que al alumnado le interesa su propio beneficio sin tener presente el de sus compañeros (Yin, 2014).

El aprendizaje competitivo es aquel en el que el alumnado rivalizará entre sí para lograr los objetivos marcados. Una de las desventajas que encontramos es que un mejor rendimiento de un discente lleva asociado inevitablemente que los resultados de los demás alumnos sean peores. Así, un alumno “perseguirá los métodos favorables para su resultado y que, a la vez, sean perjudiciales para los otros compañeros con los que compite” (Goikoetxea y Pascual, 2002, p.66).

El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo tienen muchos puntos en común, pero es importante conocer que se diferencian en algunos aspectos. La principal diferencia se basa en que el aprendizaje cooperativo requiere por parte del docente la elaboración de una estructura minuciosa para la realización de la actividad. Así mismo, el aprendizaje colaborativo permite una mayor libertad al alumnado siendo los mismos los que deben diseñar una gran parte de la estructura de la actividad (Zañartu, 2000).

En la siguiente tabla, exponemos un resumen comparativo de las características de cada uno de los tres tipos de aprendizaje comentados: individualista, competitivo y cooperativo.

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

Tabla 458

*Características del aprendizaje*

	<b>Aprendizaje individualista</b>	<b>Aprendizaje competitivo</b>	<b>Aprendizaje cooperativo</b>
<b>Objetivo</b>	El alumnado trabaja con independencia y a su propio ritmo. Las metas de aprendizaje son personales.	El alumnado trabaja comparándose con los demás y con el empeño de lograr la máxima distinción.	El alumnado trabaja conjuntamente en grupos reducidos para maximizar tanto su aprendizaje como el de los demás.
<b>Esquema de interacción</b>	El alumnado trabaja de forma independiente y tienen libertad para decidir si ayudan o no a los demás.	Los estudiantes obstruyen el éxito de los demás intentando disminuir su rendimiento y rehúsan a ayudarse.	Los estudiantes estimulan el éxito de los demás, se escuchan y prestan ayuda.
<b>Aplicación</b>	No todas las tareas, materias o cursos se prestan para este tipo de aprendizaje.	Este tipo de aprendizaje presenta limitaciones con relación a cuándo y cómo emplearlo de forma apropiada.	Amplia aplicación. El maestro puede promoverlo en cualquier tarea, materia o programa de estudios.
<b>Evaluación</b>	El maestro evalúa con sus propios criterios el trabajo individual de cada alumno.	El maestro evalúa al alumnado de acuerdo a una norma basada en una comparación.	Se evalúa el trabajo individual y en grupo, de acuerdo con criterios cognitivos y a sus actitudes.

Nota. Fuente: Zañartu, 2000

### **5.3.1.1. Beneficios del aprendizaje cooperativo**

Las competencias que desarrolla el alumnado cuando se ponen en práctica métodos de aprendizaje basados en la cooperación son de diversa índole. Por eso, consideramos adecuado catalogar los beneficios que se obtienen a través del aprendizaje cooperativo en tres categorías: psicológicas, sociales y académicas.

Algunos autores, como Fernández-Olaskoaga (2016) y León (2005), corroboran que el aprendizaje cooperativo genera un mayor rendimiento del alumnado, tanto en la cantidad como en la calidad del trabajo. Por otro lado, el aprendizaje cooperativo fomenta la metacognición de estos proporcionándoles una mayor seguridad en su trabajo. Así mismo, los alumnos ejecutan “un útil proceso de búsqueda, selección, organización y valoración de la información” (Panitz, 2001, p 3).

Es destacable que el aprendizaje cooperativo genera un aprendizaje más profundo que el memorístico, proporcionando el desarrollo de altas destrezas intelectuales, a través de una comprensión profunda conectada a contenidos significativos (León, 2005). Por ello, el alumnado adquiere un gran nivel de reflexión y pensamiento crítico sobre la tarea que ejecuta y el porqué.

Las herramientas empleadas en el aprendizaje cooperativo desarrollan habilidades interpersonales y favorecen el trabajo en equipo. De igual forma, se genera un clima en el aula que ayuda al desempeño de roles (organizador, líder, etc.) y que beneficia el dialogo para conseguir acuerdos trabajando la resolución de conflictos (Angulo, 1999). Siguiendo esta idea, mejora la expresión,



## **Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación**

---

así como su capacidad de síntesis y fortalece la organización individual referida a la planificación de tareas y distribución del tiempo.

Finalmente, entre los beneficios psicológicos que aporta el aprendizaje cooperativo destaca el desarrollo de la personalidad y la capacidad para enfrentarse a los problemas acaecidos, aumentando de la satisfacción del alumnado (Panitz, 2001). No menos importante es que mejora la autoestima y aumenta la responsabilidad (León, 2005).

### **5.3.1.2. Compatibilidad de aprendizaje cooperativo con el aprendizaje basado en proyectos**

El ABP es la forma más completa de trabajar cooperativamente, ya que integra en su proceso todos los elementos del aprendizaje cooperativo. Por tanto, existe una interdependencia entre estas metodologías, teniendo en cuenta algunas características que exponemos a continuación.

En el aprendizaje cooperativo, se recomienda trabajar en grupos de 4, para que la comunicación sea más fluida entre los alumnos, aunque, si es necesario, se puede hacer alguno de 3 o de 5. El grupo debe de ser heterogéneo, por lo que se deben tener en cuenta las necesidades educativas, el rendimiento académico, la actitud, etc., que influirán en la colocación del alumnado dentro del grupo, como muestra la siguiente figura (Basilotta, 2018).

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

### COLOCAR EN DIAGONAL LOS EXTREMOS

Así cuidaremos las zonas de desarrollo próximo, evitando que trabajen en pareja alumnos/as de niveles muy extremos

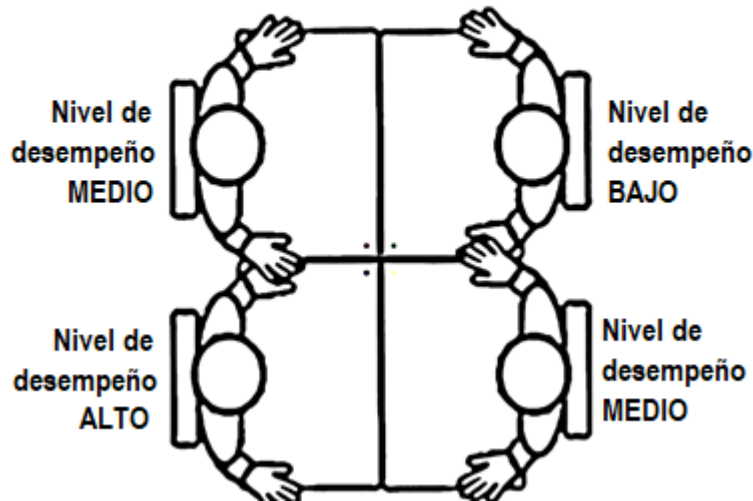


Figura 64. Colocación del alumnado (Fuente: López Moreno, 2014)

También es importante la asunción de roles, entendidos como las responsabilidades individuales de cada miembro del equipo, que ayudarán a alcanzar un objetivo grupal (Dweck, 2000). Las responsabilidades más comunes suelen ser: el controlador, el secretario, el portavoz y el coordinador.

El controlador organiza el material para que todo quede recogido, gestiona el tiempo, avisa a los demás miembros de cuánto disponen para acabar la tarea, supervisa el nivel de ruido y hace respetar el turno de palabra. El secretario es el encargado de anotar el trabajo realizado, recordar las tareas pendientes y registrar las decisiones que se toman en el equipo. El portavoz se encarga de preguntar las dudas al maestro en nombre del grupo, responder dudas y preguntas y presentar oralmente las conclusiones y actividades realizadas por el equipo. Por último, el coordinador es el encargado de indicar qué tarea tiene que realizar cada

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

compañero, comprobar que todos contribuyen y dirigir la evaluación grupal. Si es necesario añadir un quinto miembro, se le puede asignar el rol de ayudante. En la siguiente figura, podemos ver un resumen de todo lo explicado.

**TRABAJO EN EQUIPO**  
**Roles y Responsabilidades**

<b>EL PORTAVOZ</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Actúa en nombre del grupo.</li><li>• Resume oralmente las actividades o conclusiones del grupo.</li></ul>	<b>EL SECRETARIO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Registra todas las actividades encargadas al equipo.</li><li>• Toma notas que resumen los diálogos.</li></ul>
<b>EL COORDINADOR</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Mantiene la atención del grupo en la tarea.</li><li>• Se ocupa de que cada miembro lleve a cabo su parte del trabajo.</li></ul>	<b>EL CONTROLADOR</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Indica al grupo las limitaciones de tiempo.</li><li>• Garantiza que el área de trabajo del equipo quede en perfectas condiciones al acabar la sesión.</li></ul>

Figura 65. Responsabilidades individuales de cada miembro del equipo (Fuente: Dweck, 2000)

En definitiva, la puesta en práctica del ABP lleva implícito el aprendizaje cooperativo, pudiendo distribuirse los diferentes roles entre los alumnos, en función de las necesidades del proyecto.

### 5.3.2. La clase invertida o flipped classroom

La clase invertida o *flipped classroom* es una metodología que consiste en “llegar a clase con la lección aprendida” (Dweck, 2000, p.4). Para ello, los alumnos deben trabajar en casa con vídeos y otro tipo de documentos digitales realizados por el maestro, cambiando así la estructura de la clase tradicional. Los vídeos les

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

motivan y forman parte de la cultura digital en la que se hayan inmersos (Bergmann y Sams, 2012).

Este modelo pedagógico surge en el Instituto Woodland Park (EE.UU.), en el año 2010, de la mano de dos profesores de Física y Química: Jonathan Bergmann y Aaron Sams. El centro en el que impartían sus clases se encontraba en un contexto rural y, fruto de ello, muchos alumnos no asistían a la totalidad de las clases, haciendo difícil la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Comienzan a grabar sus clases teóricas y a difundirlas entre su alumnado a través de la plataforma *Youtube*, que por aquel entonces también era una novedad en el mundo on-line. Más tarde, decidieron crear un software sencillo que les permitía realizar diapositivas con grabaciones de voz y anotaciones y, posteriormente, editarlo en un formato de vídeo, para distribuirlo a través de la red. Esto permitía al alumnado aprender sin la necesidad de asistir regularmente a las clases (Bergmann y Sams, 2010).

Tras acuñar este sistema como *flipped classroom*, ambos recibieron el premio presidencial a la Excelencia en educación y, a partir de ese momento, muchos docentes de todo el mundo comenzaron a invertir sus clases aplicando esta metodología.

El esquema de López Moreno (2014) que recogemos a continuación muestra de forma gráfica este nuevo enfoque educativo y las diferencias que presenta respecto al modelo tradicional.

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---



Figura 66. Diferencias entre el modelo tradicional y el aula invertida (Fuente: López Moreno, 2014)

En el modelo tradicional se suele empezar realizando algún repaso o corrigiendo actividades durante unos diez minutos, posteriormente se realiza una explicación teórica de algún contenido nuevo durante treinta o cuarenta minutos y se suele finalizar con una puesta en práctica de la explicación anterior. En cambio, en la *flipped classroom* se comienza comprobando lo que saben, es decir, lo que han visto en el vídeo y se resuelven dudas. El resto de la clase se dedica a la aplicación práctica de lo estudiado para afianzar el aprendizaje, a través de distintos tipos de actividades (concursos, investigaciones, exposiciones, etc.), las cuales también sirven para seguir resolviendo dudas.

Por tanto, el modelo *flipped classroom* o clase invertida es una metodología que proporciona al alumnado un mayor protagonismo en el proceso de aprendizaje, ya que parte del mismo se realiza fuera del aula, utilizando el tiempo de clase para asimilar, potenciar y practicar, junto con la experiencia del docente, los conocimientos que se quieren adquirir.

### **5.3.2.1. Ventajas de la clase invertida o flipped classroom**

El alumnado actual ha nacido con acceso a Internet, redes sociales, dispositivos móviles y otras tantas herramientas digitales y debemos aprovechar sus beneficios en el aula (García, 2018). No obstante, siempre aparecen detractores a este tipo de métodos que abordan cuestiones como el incremento del tiempo que el alumnado pasa delante de un ordenador, disminuyendo las relaciones directas. Frente a esto, consideramos que no debemos negar a nuestros alumnos herramientas que están a su alcance y que la responsabilidad del docente es enseñarles a utilizar los recursos digitales de forma adecuada para el aprendizaje (Bergmann y Sams, 2012).

Con esta metodología, los alumnos van asimilando los contenidos trabajados a su propio ritmo, ya que pueden ver los videos iniciales en sus casas tantas veces como necesiten, adquiriendo mayor autonomía y control sobre su propio aprendizaje. Con ello se evita que el docente tenga que dar explicaciones largas en clase, pudiéndose dedicar a resolver las dudas de aquello que los alumnos han empezado a aprender en sus propias casas y a proponer distintos tipos de actividades de aplicación y profundización, fomentando el trabajo cooperativo, la interacción social y la resolución de problemas de forma grupal.

El alumnado será el protagonista de su aprendizaje y el maestro se dedicará a guiarle. Debido a que no invierte tanto tiempo en explicaciones teóricas, puede estar más cerca de cada alumno/a, avanzando según los diferentes ritmos de cada uno de ellos. Además, disponer de más tiempo permite realizar clases más activas y más tipos de actividades (Marqués, 2006), fomentándose

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

la participación del alumnado en un aprendizaje activo basado en debates, reflexiones o preguntas, así como en la exploración y experimentación del propio alumno (Majó y Baqueró 2014).

Otros aspectos positivos que cita Calvillo (2014) son los siguientes: mayor apoyo al alumnado con problemas, permite que el maestro conozca mejor a su alumnado, incrementa el interés en las demostraciones de este, mejora la interacción alumno/maestro, modifica la forma en la que nos comunicamos con los padres, motiva a los alumnos porque son “nativos digitales” y la tecnología les resulta atractiva, y permite que cada alumno trabaje a su propio ritmo y se responsabilice de su propio aprendizaje.

En relación con la gestión del propio aprendizaje, cabe destacar que con este tipo de metodología los alumnos aprenden también que pueden buscar información similar en otras fuentes, tal y como plantean Bergmann y Sams (2012):

Un beneficio secundario es que los alumnos descubrieron que pueden buscar en línea y encontrar lecciones grabadas por otras fuentes. Esto constituye una gran herramienta pedagógica, pues deben hacerse responsables de su propio aprendizaje y descubrir cómo encontrar la información que necesitan. Estos chicos están creciendo en un mundo digital y es importante que aprendan a navegar y a encontrar solos la información que necesitan. (p. 46)

En síntesis, no se pretende únicamente el visionado de unas grabaciones, ni la sustitución del docente por las nuevas tecnologías, sino el aprovechamiento de las horas en el aula para la realización de actividades prácticas que ayuden a asimilar conocimientos de forma más profunda y rápida.

### 5.3.2.2. Compatibilidad con el aprendizaje basado en proyectos

Tras lo expuesto en apartados anteriores, consideramos que la clase invertida o *flipped classroom* y el ABP son dos metodologías perfectamente compatibles, que pueden utilizarse de forma conjunta e interrelacionada. El punto en común lo encontramos en la idea del aprendizaje apoyado en el descubrimiento e interés del alumnado.

En el ABP las clases se inician con una inquietud de los alumnos: exploran un problema de la vida real y buscan soluciones. En ese proceso, se dan cuenta de que necesitan saber resolver una función matemática, o la localización geográfica de una población, o cuáles son los signos de prolongación de sonido, etc., para resolver el problema planteado. A modo de ejemplo, el maestro podría dedicar una sesión de clase a explicar el proceso de la ligadura y el puntillo, pero corre el riesgo de aburrir a los alumnos más aventajados sin poder profundizar en la explicación con aquellos a quienes les cuesta más trabajo comprender la información. Por ello, una alternativa que consideramos muy interesante es la creación de un video educativo con la explicación, el cual pueden visualizar en sus casas las veces que lo necesiten, y así dedicar el tiempo de clase a la práctica. De esta manera, se evita repetir conceptos que ya están suficientemente asimilados para poder empezar a trabajar con ellos (Dweck, 2000). Así lo afirman Fontanet, González, Mira y López Ramón (2013):

El potencial de esta metodología docente radica en que el tiempo invertido en explicar la materia, por ejemplo, a través de la clase magistral, queda relegado al trabajo que el alumno puede realizar



## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

tranquilamente en casa a través de grabaciones en un vídeo o en una presentación narrada en *Power Point*, *Prezi* o similar. (p. 14)

Por tanto, el alumnado puede visionar las explicaciones tantas veces como necesite, aprovechando el tiempo de clase para resolver dudas con el docente y los compañeros, intercambiar opiniones y realizar actividades para su aplicación práctica.

Es importante tener en cuenta que el maestro debe estar atento y dispuesto para responder y solucionar las dudas planteadas por el alumno, proporcionar retroalimentación periódica sobre su trabajo, disponer de horas de tutoría personalizadas para ir constatando su avance, proporcionar píldoras motivadoras y recordatorias de las tareas a realizar a lo largo del curso, identificar obstáculos y dificultades que se vayan presentando, ayudando al alumno a superarlas, y apoyar la comunicación a través del correo electrónico, los foros y los chats abiertos.

En definitiva, el docente se convierte en un guía del proceso educativo porque el protagonista pasa a ser el alumnado. Por tanto, proporciona las herramientas necesarias para que el estudiante pueda construir, a su propio ritmo, su propio proceso de aprendizaje, característica que coincide con el planteamiento del ABP.

### 5.3.3. Gamificación

El término gamificación viene del anglicismo *gamification*. Teixes (2015) la define como “la aplicación de recursos propios de los juegos (diseño, personajes, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos, con el fin de modificar los comportamientos de los individuos, actuando sobre su motivación, para la

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

consecución de objetivos concretos” (p. 18). Otros autores destacan peculiaridades de la gamificación que pueden favorecer la práctica docente, como el hecho de “hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador” (Deterding, 2011 p. 12).

Ofreciendo nuestra propia definición, consideramos que la gamificación es una metodología de aprendizaje que introduce características de los juegos (la motivación, la diversión, la implicación, las normas, las recompensas, etc.) al terreno educativo, para intentar alcanzar mejores resultados.

La diferenciación entre un juego propiamente dicho y una actividad gamificada puede generar cierta controversia. Foncubierta y Rodríguez (2014) afirman que un juego es un producto acabado, que se puede reconocer como algo concreto. En cambio, Hamari y Jonna (2013) sostienen que la gamificación tiene la finalidad de trabajar capacidades, independientemente de otros objetivos subyacentes, como el disfrute. Simões (2013) expone muy acertadamente la diferencia entre ambos: “los estudiantes aprenden, no jugando a juegos específicos, sino que aprenden como si estuvieran jugando a un juego” (p. 12). Esta aclaración de conceptos es fundamental si queremos utilizar técnicas de gamificación en nuestras prácticas docentes y conocer los puntos básicos de su éxito.

Una vez diferenciados ambos términos es preciso tener en cuenta que, en la planificación de una actividad gamificada, necesitamos establecer ciertas reglas para que el alumnado entienda que se trata de una competición sana y participen de forma ordenada.

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

Los elementos más comunes de las actividades gamificadas en entornos educativos son los siguientes: la creación de un sistema de recompensas a través de la acumulación de puntos (asignando un valor cuantitativo a determinadas acciones, haciendo que se acumulen); el ascenso de niveles (se definen unos determinados niveles de dificultad creciente, que el alumno va escalando hasta llegar a la meta); la obtención de premios (se van obteniendo bonificaciones a medida que se consiguen determinados objetivos); regalos (bienes que se dan al alumnado a cambio de conseguir objetivos); desafíos (competiciones entre los alumnos consiguiendo algo el ganador de estas pugnas); retos o misiones (conseguir descifrar algún enigma, bien de forma individual o en grupo); clasificaciones (en función de los objetivos o puntos logrados, destacando en un ranking o lista los mejores).

Una propuesta interesante dentro de la gamificación es la creación de avatares personales para los alumnos, lo cual les ayuda a expresarse y a superar la timidez, fortaleciendo su autoestima. Así mismo, es importante generar un *feedback* que permita aprender de los errores, aceptándolos como parte natural del proceso de aprendizaje, y tener siempre presente que llegar a la meta es adquirir el aprendizaje programado.

Otro punto a tener en cuenta es que las actividades gamificadas actúan sobre la motivación intrínseca del alumnado, impulsando su compromiso en el logro de los objetivos establecidos. La motivación intrínseca se define como “la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender” (Teixes, p. 22). Por tanto, no se fundamenta en recompensas externas, sino en la satisfacción de la propia capacidad. La motivación intrínseca depende del alumno en sí mismo y, según Ryan y Deci (1985), está

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

condicionada por la competencia, la autonomía y la vinculación social. A continuación, exponemos los tres factores. La competencia es el proceso por el que se desarrolla una habilidad (Pink, 2011). Según García (2018) consiste en “la sensación de aumentar nuestra pericia en relación directa con el nivel de desafío al que nos enfrentamos” (p. 26). La importancia de este elemento en la gamificación reside en el planteamiento de retos asequibles para el alumnado, con un esfuerzo moderado, para mantener su motivación. Por otro lado, la autonomía es “la capacidad de organizarse” (Pink, 2015, p. 68). Está relacionada con la sensación de libertad, que es la base de la motivación intrínseca. Al respecto, cabe destacar que las actividades gamificadas proporcionan en el alumnado una sensación de control sobre las actividades. En cuanto a la vinculación social, se define como el deseo de estar en contacto con otros (Deterding, 2011). Según Teixes (2015) esta función es de la más importantes en las actividades gamificadas diferenciándolas de un juego.

Además de estos tres factores, Pink (2015) añade una nueva: la finalidad, entendida como la necesidad de encontrar un sentido a las actividades que realizan.

Por tanto, la gamificación en la educación pretende influir en el comportamiento del alumnado para adquirir objetivos precisos, basándose en la motivación como factor principal y utilizando elementos como los premios o las recompensas. Teniendo en cuenta todo lo anterior, una posible planificación para elaborar una actividad gamificada podría ser la que se expone a continuación.

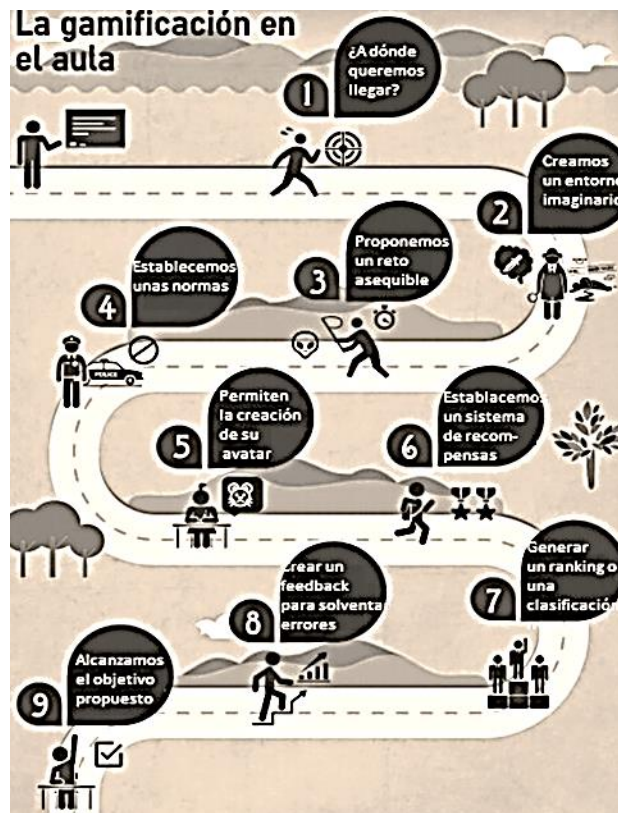


Figura 67. Planificación de una actividad gamificada (Fuente: Pink, 2015)

### 5.3.3.1. Ventajas de la gamificación

Junto al incremento de la popularidad de Internet, estamos observando cómo los juegos han invadido todas las redes sociales. En Facebook, millones de personas juegan con *The Sims* o *Farm Ville* o al famoso *Fortnite*, que permiten tanto el juego como la comunicación con los demás participantes. Debido a este cambio en las relaciones sociales, el término gamificación empieza a incidir en el día a día y debemos aprovechar sus beneficios en el terreno educativo (Calvillo, 2014).

Cuando nos enfrentamos a una actividad formativa podemos encontrarnos con múltiples obstáculos: falta de

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

concentración, sentir gran exigencia que supera nuestras capacidades, un entorno de estudio poco adecuado, factores emocionales negativos o, simplemente, falta de motivación. Una actividad gamificada puede ayudar a disminuir estas dificultades (Dweck, 2000).

En el apartado anterior hemos insistido en la facilidad que presenta la gamificación para influir en la motivación del alumnado en el momento de realizar tareas. Además, la diversión supone un gran estímulo contra la falta de concentración o la pereza (Flick, 2012). Por otro lado, una buena planificación de la actividad puede ayudar a superar la sensación de exigencia desmesurada a la que se enfrentan algunos alumnos en los programas académicos (Dweck, 2000).

Además de todo lo explicado, acudimos a Acebo (2014) para añadir otras ventajas que conlleva el trabajo con actividades gamificadas en el aula: el hecho de que los alumnos disfruten de varias oportunidades frente a un reto académico permite que aprendan de sus errores, reduciendo la presión y eliminando la sensación de fracaso; el proporcionar un *feedback* instantáneo al alumnado es muy positivo para su evolución y avanzarán con mayor seguridad (en un juego se consigue en el mismo momento); la transformación de tareas o deberes en retos y misiones hace que “el acto de trabajar” se transforme en una actividad emocionante que genera un disfrute (podemos realizar operaciones matemáticas o descifrar códigos para descifrar pistas); la inclusión de la tecnología no es imprescindible, pero siempre es un factor seguro de motivación

En resumen, la gamificación en la educación persigue eliminar los obstáculos que impiden al alumnado adquirir los

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

conocimientos transmitidos por el docente y, a lo largo del capítulo, ha quedado demostrado cómo influye la motivación en la predisposición hacia el aprendizaje.

### 5.3.3.2. Compatibilidad con el aprendizaje basado en proyectos

García (2007) enfatiza la necesidad de motivar a los alumnos, destacando que “lo importante es que la escuela y la actividad en sí estén planteadas de tal manera que conecten con sus intereses y permitan que estos afloren” (p. 137).

La gamificación es un recurso utilizado con el fin de mejorar los resultados obtenidos, no para convertir el aula en un lugar de ocio (Arnold, 2014). Su finalidad consiste en modificar los comportamientos del alumnado para que el resultado de la acción educativa sea lo más provechoso posible (Teixes, 2015). Por tanto, es aplicable dentro de un ABP, en tanto que aporta la dosis de motivación necesaria para que el alumnado se involucre al máximo en la experiencia.

El término gamificación asociado a la educación puede crearnos una imagen mental de alumnos jugando a juegos en el aula sin ningún tipo de objetivo. Por otro lado, es anómalo encontrarse a un grupo de discentes con gran motivación para enfrentarse a las clases del día a día. Fruto de ambas reflexiones, junto con otras realizadas en apartados anteriores, hemos extraído los aspectos de la gamificación que nos parecen más interesantes, desde el punto de vista de su compatibilidad con el ABP, y que justifican la aplicación de esta metodología en nuestra práctica docente (Teixes, 2015): hacer que el progreso sea visible, idear retos o misiones en lugar de deberes escolares, dar al alumnado voz y capacidad de

## Capítulo 5: Fundamentación de las metodologías activas en la educación

---

elección, premiar con medallas y recompensas individuales que aumenten la motivación, hacer que los estudiantes diseñen sistemas de habilidades y consecución para todo el grupo, incentivando la autonomía, implementar tecnología educativa, aceptar el fracaso, enfatizar la práctica, permitir segundas y terceras oportunidades, proporcionar un *feedback* instantáneo y hacer que los estudiantes sean co-diseñadores.

Todo ello nos permite desarrollar diferentes capacidades y actitudes del alumnado (Robinson, 2016), entre las que destacamos las siguientes: fomentar la autonomía y la iniciativa, puesto que la formación de un mundo imaginario supone la creación de una estructura en la que imperan unas normas que influyen en el comportamiento; trabajar la tolerancia a la frustración, porque el alumnado comprende que la equivocación es parte del proceso de aprendizaje y acepta el *feedback* como una posibilidad de continuar progresando; la motivación, que despierta la curiosidad del alumno y aumenta su implicación en las actividades; y la dependencia positiva a través de retos y desafíos, porque el proceso educativo se convierte en una actividad colectiva que aumenta mayor deseo por aprender.

Concluimos este apartado señalando que esta metodología, a la vista de todo lo expuesto, es perfectamente compatible con al ABP, ofreciendo muchas variantes de aplicación en el aula, todas las cuales favorecen la implicación del alumnado, aumentando su motivación y predisposición hacia el aprendizaje.





**CAPÍTULO VI:  
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN  
SOBRE LA PROPUESTA DIDÁCTICA  
DESARROLLADA A PARTIR DEL  
MATERIAL ENCONTRADO EN LA  
VILLA**

**6.1. Introducción**

La investigación basada en la parte didáctica de la tesis se apoya en la idea de que la renovación metodológica en las aulas mejorará los resultados académicos del alumnado. Concretamente, con este estudio intentamos promover el interés del alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria por nuestro patrimonio musical histórico, utilizando la metodología del ABP, en combinación con la gamificación, la clase invertida y el aprendizaje cooperativo. Para ello, hemos diseñado un conjunto de actividades didácticas a partir de los materiales encontrados en los diferentes archivos y comprobaremos, con rigurosidad científica, si estas

## **Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa**

---

metodologías activas resultan efectivas para el aprendizaje de este tipo de contenidos musicales.

Para comprender mejor todo el proceso seguido, en este capítulo expondremos, en primer lugar, en qué ha consistido la propuesta didáctica que hemos aplicado en el aula, explicando las actividades realizadas mediante distintas metodologías activas. A continuación, describiremos el diseño de la investigación que hemos desarrollado para comprobar su eficacia, ahondando en cuestiones como el acceso al campo y a los distintos participantes, el plan de trabajo y su temporalización. Por último, nos centraremos en las técnicas y los instrumentos que nos han permitido recoger datos desde distintas perspectivas, para poder realizar, posteriormente, su triangulación y garantizar la validez del estudio.

### **6.2. Propuesta didáctica**

#### **6.2.1. Pilares básicos de trabajo**

En este apartado vamos a comentar cuáles son los pilares sobre los que hemos asentado nuestro trabajo. Partimos de la consideración de que, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea óptimo, debe abarcar todos los contenidos que se trabajan en el currículo de la Educación Musical: práctica vocal, práctica instrumental, el movimiento o danza, y los conceptos teóricos de Lenguaje Musical e Historia de la Música. Además, se deben tener en cuenta otros factores fundamentales para la didáctica musical: la creatividad, la participación colectiva, la experimentación y la cercanía a la realidad del alumnado

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

Todos estos pilares básicos, en los que se asienta nuestra propuesta pedagógica, quedan reflejados de forma esquemática en la siguiente figura.

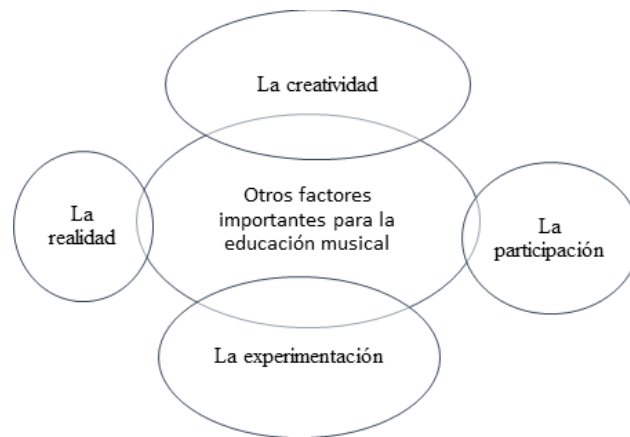
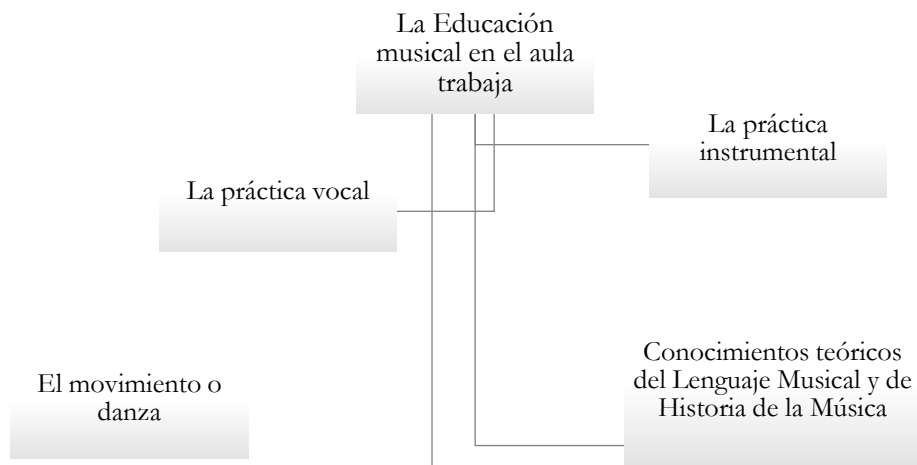


Figura 68. Pilares de la propuesta didáctica (Fuente: elaboración propia)

### 6.2.2. Descripción general de la propuesta didáctica

En este apartado presentaremos la propuesta “Escucha tu entorno”, dentro de la cual hemos puesto en práctica tres proyectos. En su inicio se fusionan dos puntos: una acción provocada, puesto que nuestra intención era trabajar el Clasicismo Musical presente en el currículo de los últimos cursos de Educación Primaria, y el interés espontáneo, puesto que trabajar la vida de un compositor de la zona provocó que el alumnado estuviera altamente motivado desde el comienzo.

La explicación de que Pablo Santander había sido un músico importante en Ledesma llegó a ser un gran elemento motivacional, convirtiéndose en un tema recurrente de conversación entre el alumnado. Por tanto, partiendo de una necesidad, como es la explicación del periodo clásico musical, decidimos buscar un tema que captara su atención, en este caso propiciado por la cercanía al objeto de estudio. De esta forma, junto a los compositores que suelen ser protagonistas de los libros de texto educativos (Haydn, Mozart, etc.), hemos estudiado también la vida de otro muy cercano a nuestros alumnos: Pablo Santander.

Una vez elegido el tema, establecimos los elementos curriculares de nuestra propuesta didáctica, dentro del marco legislativo de la LOMCE<sup>193</sup>. Los contenidos, competencias clave, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables quedaron fijados tal y como se recoge en la siguiente tabla.

---

<sup>193</sup> BOCYL n.º 142 25-julio-2016, anexo

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

Tabla 46

*Elementos curriculares de la propuesta didáctica*

Contenidos	Competencias clave	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<b>Historia de la música culta. Compositores clásicos</b>	Aprender a aprender  Digital  Iniciativa y emprendimiento.  Comunicación lingüística.	Conocer diferentes compositores clásicos.	El alumno crea un avatar de un compositor y lo expone.
<b>Historia de la música culta. Épocas históricas</b>	Digital  Iniciativa y emprendimiento  Aprender a aprender	Utilizar las TIC para conocer una época histórica: el Clasicismo	El alumno/a utiliza las TIC para buscar información
<b>Escucha activa y comentarios de músicas de distintos estilos y culturas del pasado.</b>	Conciencia y expresión cultural  Aprender a aprender	Valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión	El alumno/a muestra interés por conocer la música de su entorno.
<b>Historia de la música. El Clasicismo musical.</b>	Digital  Conciencia y expresión cultural.	Resumir la información relevante.	El alumno/ elabora un cómic sobre un compositor.

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

<b>Repertorio de piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas</b>	Aprender a aprender Social y cívica	Interpretar solo o en grupo composiciones sencillas respetando las aportaciones de los demás	El alumno/a participa en la puesta en escena de una ópera.
<b>Creación e improvisación de canciones</b>	Conciencia y expresión cultural		
<b>Los instrumentos como medio de expresión</b>	Aprender a aprender Social y cívica Competencia matemática, científica y tecnológica	Trabajar de forma conjunta respetando y asumiendo una responsabilidad Se expresa adecuadamente de forma oral.	El alumno/a construye un instrumento y lo expone.
<b>Los signos de prolongación: ligadura, puntillo y calderón</b>	Competencia matemática, científica y tecnológica	Conocer los signos de prolongación del sonido y sus duraciones	El alumno/a conoce los signos de prolongación del sonido.
<b>Realización de sencillos dictados rítmicos</b>	Aprender a aprender	Ser capaz de realizar pequeños dictados rítmicos	

Nota. Fuente: elaboración propia

## **Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa**

---

Como punto de partida, nos basamos en la LOMCE para establecer los aprendizajes que esperábamos conseguir. Así, con respecto a las habilidades cognitivas, nos planteamos que el alumnado conociese elementos del código musical y la época clásica. En relación con las habilidades afectivas, nos propusimos que aprendieran a trabajar en equipo. En cuanto a las habilidades metacognitivas pretendíamos que reflexionaran sobre el proceso de investigación realizado, evaluando su efectividad y buscando herramientas para mejorarlo.

También aplicamos un análisis DAFO (García, 2018), una herramienta de estudio que nos permite conocer la situación inicial de un grupo o institución, analizando sus características internas (debilidades y fortalezas) y su situación externa (amenazas y oportunidades) (Sánchez, 2017).



## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

Tabla 47

*Análisis DAFO de nuestra propuesta didáctica*

	Origen interno	Origen externo
<b>Aspectos negativos</b>	<b>Debilidades</b>	<b>Amenazas</b>
	Falta de un aula de música.	Recursos novedosos y digitales pueden provocar distracción.
	Una hora semanal de Música.	Consideración hacia la asignatura de Música.
	Un grupo numeroso.	
<b>Aspectos positivos</b>	<b>Fortalezas</b>	<b>Oportunidades</b>
	El Equipo Directivo apoya la propuesta.	Alumnos de otros cursos participan en alguna actividad.
	Motivación para el aprendizaje.	Formación dual (profesorado-alumnado).
	Experiencias en el mismo Centro de ABP.	Difusión de los proyectos a través de diferentes medios.
	Disposición y participación de otros maestros y familias.	Existencia de cursos en el CFIE.

Nota. Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse en la tabla anterior, en el análisis DAFO realizado encontramos más fortalezas y oportunidades que debilidades y amenazas, por tanto, el contexto se presenta propicio para la puesta en práctica. Por todo lo explicado, decidimos comenzar con nuestra propuesta didáctica “Escucha tu entorno”.

### 6.2.3. Técnicas y actividades incluidas en los proyectos de la propuesta didáctica

Las actividades que hemos puesto en práctica en clase con los alumnos están justificadas en el marco legislativo actual, tal y como comentamos en el capítulo anterior. Como ya hemos analizado las vinculaciones de la LOMCE con las metodologías activas, en general, y con el ABP, en particular, dedicaremos este apartado a exponer directamente las actividades desarrolladas<sup>194</sup>.

La propuesta didáctica se aplicó a 21 alumnos, 17 de 5º de Educación Primaria y 4 alumnos de 6º que formaban parte de un mismo grupo de clase (este tipo de agrupamientos es muy frecuente en las escuelas de ámbito rural). Dicha propuesta constaba de tres proyectos (cada uno formado por tres sesiones de una hora de duración) y de tres sesiones de evaluación, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 48

#### *Propuesta de proyectos*

	Cuestionario cerrado	Sesión I	Sesión II	Sesión III	Evaluación	Cuestionario abierto
	11 de septiembre y 18 de diciembre					
<b>Proyecto I</b>		18 de septiembre	25 de septiembre	2 y 9 de octubre	16 de octubre	16 de octubre
<b>Proyecto II</b>		23 de octubre	30 de octubre	6 de noviembre	13 de noviembre	
<b>Proyecto III</b>		20 de noviembre	27 de noviembre	4 de diciembre	11 de diciembre	

Nota. Fuente: elaboración propia

---

<sup>194</sup> A lo largo de la misma mostraremos detalles del trabajo del alumnado pudiendo consultarse el material íntegro en el apartado de anexos.

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

En el próximo apartado explicaremos las actividades realizadas en cada proyecto y mostraremos algunos trabajos del alumnado para favorecer su comprensión.

### 6.2.3.1. Proyecto I. Un cómic muy antiguo

En este proyecto hemos trabajado algunos aspectos relevantes de compositores clásicos como Haydn, Mozart, Beethoven y Pablo Santander: lugar de nacimiento, obras, etc.

#### A) Sesión I: Motivación

Presentamos al alumnado el vídeo “La Historia de la Música en siete minutos” disponible en el siguiente código QR.



*Figura 69. Código QR de acceso al video “La Historia de la Música en siete minutos” (Fuente: elaboración propia)*

A partir de dicho video, los alumnos debían rellenar una ficha con la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto”, que cumplimentaron a partir de aquello que habían visto en el video anterior. Lo interesante de esta actividad fue conocer sus experiencias previas, inquietudes e interrogantes para poder adaptar después algunas de las actividades a las mismas.

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---



Figura 70. Rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto” cumplimentada por un alumno  
(Fuente: elaboración propia)

Al terminar la actividad, se les explicó que muchas personas desconocen la Historia de la Música y que ellos debían reconstruirla. La primera actividad consistía en que cada alumno debía encontrar un papel escondido por el aula en el que estaba escrito el nombre de un compositor<sup>195</sup>. Se trataba de los distintivos que posteriormente darían nombre a los grupos de la siguiente actividad.

Distribuidos en cuatro grupos de cuatro alumnos y uno de cinco, debían investigar sobre estos compositores, reuniendo toda la información relevante que pudieran encontrar: país de origen, obras importantes, etc. Para ello, se les proporcionó una ficha de investigación como la que recogemos a continuación y una página web<sup>196</sup> donde aparecía toda la información necesaria para completar la tarea.

---

<sup>195</sup> Se escondieron 21 papeles por el aula y cada uno contenía el nombre de un compositor. Al finalizar la actividad se agruparon en equipo Mozart (todos aquellos cuyo papel localizado tuviera ese nombre), Beethoven, Haydn y Pablo Santander.

<sup>196</sup> Puesto que el alumnado no estaba familiarizado con la realización de búsqueda y selección de información, y dada la cantidad de información que se puede encontrar en Internet, decidimos acotar la zona de estudio facilitándoles una dirección en la que aparecieran datos fiables, como la siguiente:

<https://www.allegromagico.com/blog/compositores/> (recuperada el 2 de septiembre de 2018).

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

Nombre del compositor	Lugar y año de nacimiento y muerte
Algunas obras que compuso	Instrumentos que tocaba



Figura 71. Ficha de investigación de compositores (Fuente: elaboración propia)

Una vez realizada esta primera fase de búsqueda y selección de información, debían cumplimentar la siguiente ficha.

Para realizar una investigación es necesario buscar información, leer y comprender lo leído  
investiga las biografías de estos famosos músicos



Figura 72. Ficha II de investigación de compositores (Fuente: elaboración propia)

### B) Sesión II: Desarrollo

En esta sesión, debían plasmar las ideas principales de la clase anterior en una cartulina, creando un mapa mental de los compositores clásicos, en el que utilizaran distintos elementos visuales (rótulos, símbolos, personajes, viñetas, etc.).

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---



*Ilustración 27. Ideas principales sobre un compositor clásico (Fuente: elaboración del alumnado)*

Utilizando las TIC<sup>197</sup>, convirtieron los trabajos en mapas multimedia mediante la inserción de enlaces a videos de *Youtube* con música seleccionada, utilizando la herramienta *Genially*<sup>198</sup>.

---

<sup>197</sup> En nuestra propuesta didáctica hemos utilizado tres tipos de recursos tecnológicos: programas que nos facilitan la difusión de vídeos, aquellos que nos aportan utensilios para creación de actividades o ejercicios prácticos sobre los contenidos trabajados y los que nos facilitan la puesta en práctica de diferentes contenidos.

<sup>198</sup> Se trata de una aplicación de presentaciones en línea. Permite, por lo tanto, subir fotografías, vídeos, música y compartirlas en foros, blogs o a través de redes sociales. Accesible a través del enlace <https://www.genial.ly/> (recuperada el 8 de septiembre de 2018).

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---



Ilustración 28. Mapa visual sobre un compositor del siglo XVIII (Fuente: elaboración del alumnado)

Por realizar de forma adecuada esta actividad, recibieron una recompensa que consistía en crear un avatar del compositor que eligiese cada grupo y presentarlo, de forma oral, al resto de sus compañeros, utilizando la aplicación gratuita *Creartuavatar*<sup>199</sup>.



Ilustración 29. Avatar del compositor Pablo Santander y su realización (Fuente: elaboración del alumnado)

---

<sup>199</sup> Esta herramienta está hecha para crear personajes en línea de forma sencilla y rápida, accesible a través del enlace <https://www.creartuavatar.com/> (recuperada el 3 de septiembre de 2018).

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

### B) Sesión III: Elaboración del producto final

A partir del trabajo realizado en las sesiones anteriores, crearon un cómic virtual con la aplicación gratuita *Storyboardthat*,<sup>200</sup> para poder presentárselo posteriormente al alumnado de los primeros cursos de Primaria y que así pudieran conocer también a los compositores clásicos trabajados<sup>201</sup>. El objetivo que se perseguía, por tanto, era presentar la información recogida con anterioridad en forma de comic para poder enseñársela a sus compañeros de otros cursos, algo que siempre es motivante para ellos.

Esta sesión estaba programada para una hora de duración, pero fue necesario utilizar otra hora más para su finalización. El cómic se presentó a las clases de 1º y 2º de Primaria del Centro y estuvo expuesto en la biblioteca del mismo para que cualquier alumno pudiera leerlo. Igualmente, se facilitó una copia a la biblioteca de la localidad. El hecho de mostrar sus creaciones al alumnado de otros cursos supuso para ellos un incentivo y aumentó su motivación por realizarlas lo mejor posible.

---

<sup>200</sup> Se trata de un software gratuito que permite la creación de guiones gráficos. Accesible en el enlace <https://www.storyboardthat.com/es/comic-maker> (recuperada el 3 de septiembre de 2018).

<sup>201</sup> Igual que en las actividades anteriores, recibieron una serie de premisas para que la tarea no les resultara desbordante. El cómic debía contener entre 6-8 viñetas en las que debían resumir: el nombre del compositor, su lugar de nacimiento, dedicación en el mundo de la música (compositor, instrumentista, etc). Si eran ambas cosas, debían indicar que instrumentos tocaban y algunas composiciones de ese autor elegido. Para el diseño era necesario que buscaran fotos o caricaturas de los compositores, de los lugares, de la forma de vestir, de los instrumentos, etc para que se parecieran lo más posible a los originales en el cómic.



## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa



Ilustración 30. Parte del cómic sobre la vida de Pablo Santander (Fuente: elaboración del alumnado)

### 6.2.3.2. Proyecto II: Creamos nuestra ópera

En este proyecto planificamos trabajar los diferentes tipos de música del siglo XVIII, diferenciando entre la música vocal (religiosa y profana) y la música instrumental.

#### A) Sesión I: Motivación

La primera sesión del segundo proyecto se organizó en forma de juego de escape o *scape room*, consistente en la superación de distintas pruebas que permitían al alumnado abrir cuatro candados, con distintas digitaciones, y acceder a nuevas pistas y retos. El fin último era conseguir abrir una caja, en la cual se encontraba una llave que les permitía salir del aula.

Para comenzar, dividimos la clase en dos grupos y les propusimos el primer reto: la búsqueda y reconstrucción de un villancico. A un lado de la clase, había un libro de fábrica de la parroquia de Ledesma que contenía una carta de Pablo

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

Santander<sup>202</sup>. En ella, el autor les decía que debían buscar los trozos de uno de sus villancicos, que estaban perdidos por el aula. Al reconstruirlos y crear la composición completa, debían dar la vuelta a la partitura, donde encontrarían operaciones matemáticas con varias figuras musicales. Necesitaban sumar o restar la duración de estas para obtener los tres números que abrirían el primer candado de la caja, la cual se encontraba en medio del aula.

A partir de esta actividad, pudimos reflexionar con el estudiantado sobre algunos de los pasos del proceso investigador (encontrar los materiales, descifrarlos y transcribirlos).



Ilustración 31. Puzle del villancico de Pablo Santander (Fuente: elaboración propia)

---

<sup>202</sup> En la carta, contenida dentro de un libro titulado “libro de fábrica de la parroquia de Ledesma” podía leerse el siguiente texto: *Mi nombre es Pablo Santander, he sido maestro de capilla de la parroquia de Ledesma durante 40 años en el siglo XVIII. Mi tarea consistía en componer obras para que los aldeanos pudieran escucharlas en la misa cada domingo. Si has encontrado este libro eres un gran investigador y por eso te pido ayuda. Como habrás estudiado en Ciencias Sociales, en el siglo XIX hubo algunas guerras, los franceses nos invadieron y destruyeron algunos edificios de Ledesma. Por este y otros acontecimientos, mis villancicos, que tanto tiempo tardé en componer estuvieron desaparecidos durante siglos. Finalmente, lograron encontrarlos gracias a libros de fábrica como este. Estaban en un archivo en la provincia de Ávila. Pero, uno de ellos ha desaparecido otra vez y, nadie sabe dónde está. Búscalo y reconstrúyelo para que siga guardado en el archivo. Por último, si transcribes cinco compases del villancico que encuentres podrás abrir el candado final. ¡Ánimo!*

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

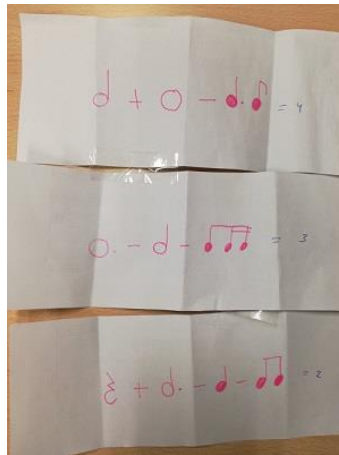


Ilustración 32. Operaciones matemáticas a partir de figuras musicales (Fuente: elaboración propia)

Para abrir el segundo candado era necesario obtener cinco letras, a partir de una hoja que contenía las letras del alfabeto. Cada letra tenía asignada una secuencia rítmica. Escucharon cinco dictados rítmicos y la tarea consistía en averiguar a qué letra correspondía cada uno de ellos.

A	..	J	....	S	...	2	....
B	....	K	---	T	-	3	....
C	....	L	....	U	...	4	....
D	---	M	--	V	....	5	....
E	.	N	--	W	---	6	....
F	....	O	---	X	....	7	....
G	---	P	....	Y	---	8	....
H	....	Q	---	Z	....	9	....
I	..	R	---	1	....	0	....

Ilustración 33. Dictado rítmico en el juego de escape (Fuente: elaboración propia)

Para la apertura del tercer candado se necesitaban dos números. Para obtenerlos, debían reconstruir dos puzzles con las imágenes que contenía el libro de fábrica (la parroquia de Ledesma y el archivo diocesano de Ávila). Cada puzzle llevaba un número en la parte trasera que podía consultarse una vez realizado.

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

El cuarto candado se abría copiando un pentagrama de un villancico<sup>203</sup> (cinco compases de la trompa I del villancico “Aplauso al festejo”). Una vez revisado por la maestra, obtenían la clave del último candado, que abría la caja en la que se encontraba la llave de la clase, para poder salir de ella. Elegimos ese villancico y, en concreto, la voz de la trompa, por contener un melodía sencilla y fácil para el alumnado, a la vez que nos permitía repasar elementos del lenguaje musical, como el compás cuaternario, la clave de Fa, el sostenido o los términos de dinámica. A continuación, exponemos el fragmento elegido para esta actividad.

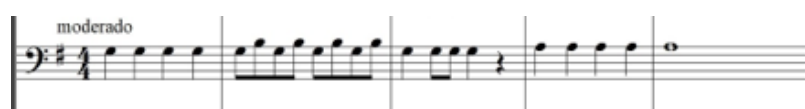


Figura 73. Fragmento elegido para la actividad (Fuente: elaboración propia)



Ilustración 34. Alumnado copiando uno de los villancicos (Fuente: elaboración propia)

---

<sup>203</sup> Era necesario reconstruir el villancico gracias a las marcas de agua. Las piezas estaban ubicadas en diferentes partes de la clase.

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

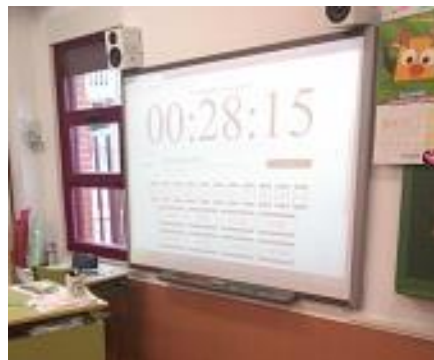
---

Al ser una clase de 21 alumnos, se establecieron dos grupos: 11 alumnos en un lado de la clase y 10 en la otra parte, de tal manera que ambos grupos debían realizar todas las actividades descritas.



*Ilustración 35. División del aula en el juego de escape (Fuente: elaboración propia)*

Cabe destacar que, para la resolución de todos los retos, contaban con un tiempo limitado, marcado por un cronómetro online que estuvo presente en la pizarra digital durante toda la sesión. La presión por resolver los enigmas en un tiempo limitado hizo que la motivación creciera. Además, según Werbach y Hunter (2013), este tipo de actividades son muy enriquecedoras para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que desarrollan la creatividad y la lógica.



*Ilustración 36. Imagen del cronómetro digital (Fuente: elaboración propia)*

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

### B) Sesiones II y III: Diseño, ensayo y grabación del producto final

Entre la sesión anterior y las que describiremos a continuación, los alumnos debían escuchar varias explicaciones en sus casas, siguiendo los principios de la clase invertida o *flipped classroom*. Dichas explicaciones eran sobre la música vocal e instrumental del Clasicismo<sup>204</sup> y estaban en un vídeo grabado para tal fin con la aplicación Power-Point, el cual puede consultarse en el anexo IX de esta tesis.

Al día siguiente, en el aula, los alumnos debían realizar un proyecto consistente en realizar una ópera sobre la vida de “Pablo Santander”<sup>205</sup>. Para ello, una vez asimilados los contenidos del vídeo, en clase se realizaron cuatro grupos de cuatro alumnos y uno de cinco utilizando diferentes roles, tal y como se aconseja para el trabajo cooperativo. En cada grupo, cada alumno asumía un rol

---

<sup>204</sup> Puesto que el currículo de Primaria especifica que el alumnado debe conocer diferentes estilos musicales de todas las épocas, decidimos explicar en el vídeo las características de la música del Clasicismo. Dentro de la música instrumental, explicamos la sinfonía, el concierto o el cuarteto, profundizando en la forma sonata y dentro de la música vocal del mismo periodo, diferenciamos entre la religiosa (misas: villancico religioso trabajado en la sesión de escape) y la profana, profundizando en este caso en la ópera (trabajada en esta sesión). Hemos elegido estas dos grandes formas por ser las más repetidas en todos los libros de texto. Al trabajarlas, decidimos priorizar el aprendizaje de la estructura formal de ambas, no abordando el análisis musical puesto que puede resultar complejo en esta Etapa. En el vídeo se explica, por ejemplo, el cometido de las oberturas, arias, recitativos, etc o la estructura de exposición - desarrollo y reexposición, por ser conceptos sencillos de asimilar para el alumnado de Primaria.

<sup>205</sup> El alumnado, en sesiones anteriores, ha ido recibiendo información sobre la vida del compositor: al encontrar el nombre de Pablo Santander en la primera sesión, se les explicó quién era y la localización de la capilla rural para la que había trabajado. En la sesión de *escape room* pudieron completar la información sobre el maestro en la carta inicial que daba comienzo a la actividad.

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

que llevaba asociadas unas responsabilidades. Los diferentes equipos estaban formados por un secretario, que realizaba las funciones de registro; un controlador, pendiente de organizar el tiempo y el nivel de ruido del grupo; un coordinador, encargado de repartir tareas; y un portavoz, que explicaba la tarea al resto de los grupos.



Figura 74. Roles del trabajo cooperativo asociados a los autores que se están estudiados (Fuente: elaboración propia)



## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

A continuación, se distribuyeron tareas entre los distintos grupos para poder realizar el montaje de la ópera sobre Pablo Santander: un grupo se encargó de escribir los diálogos para la representación, dos grupos fueron los encargados de tocar la música de los villancicos de Pablo Santander con un xilófono y los dos grupos restantes inventaron las canciones (arias y recitativos de nuestra ópera)<sup>206</sup>.

Tras los oportunos ensayos, se grabó la interpretación de cada grupo sobre un croma verde para poder proyectar el fondo posteriormente, y se invitó a otras clases a presenciar la representación. Para publicitar el evento, los alumnos realizaron un cartel en la clase de Plástica, el cual estuvo en el pasillo del Centro durante toda la semana.



*Ilustración 37. Ensayo de la representación de la ópera (Fuente: elaboración propia)*

---

<sup>206</sup> La música interpretada fue una variación, realizada por el alumnado, del fragmento del villancico copiado en la sesión de escape room. Las arias y recitativos fueron inventadas íntegramente por el alumnado.



## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---



Ilustración 38. Carteles de invitación a la ópera (Fuente: elaboración del alumnado)

Exponemos a continuación los diálogos y el aria de la ópera “Pablo Santander” realizados por el alumnado.

### Ópera “¡Aquél maestro de capilla!”

#### Diálogos:

*Narrador:* - Como cada semana, los aldeanos acudían a su misa de domingo. Pablo Santander se esforzaba por componer villancicos que les gustaran. Todos los días se esforzaba en sus composiciones. Guardaba todas en un arcón enorme.

*P. Santander:* - Tengo que hacer algunos villancicos para este domingo. Me han quedado muy bonitos.

*Narrador:* - Cada domingo observaba a los aldeanos para ver si disfrutaban de su música.

(Interpretación por parte del alumnado, con un xilófono, de los cinco primeros compases de la Trompa I del villancico “Aplauso al festejo”).

*Narrador:* - Al siguiente domingo vuelve a repetirse la misma acción.

(Interpretación por parte del alumnado, con un xilófono, de los cinco primeros compases de la Trompa I del villancico “Aplauso al festejo”).

*Narrador:* - Con el paso del tiempo sus obras se perdieron con la invasión de Francia, pero a los 300 años se encontraron en Ávila y Ledesma.

Figura 75. Diálogo de la ópera “Pablo Santander” (Fuente: elaboración del alumnado)

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

### Recitativo- rap:

Pablo Santander vivía en Doñinos y Ledesma,  
tenía buenas composiciones, pero se perdieron en la guerra.  
A Pablo Santander le gustaba componer  
y en Ávila sus partituras se pudieron entender.  
En el archivo de Ávila se conservan sus partituras  
son muy antiguas y están bien seguras.  
Ahora mismo estamos haciendo esta aria-rap sobre Pablo Santander,  
nos estamos esforzando y lo estamos haciendo bien.

Figura 76. Recitativo-rap de la ópera “Pablo Santander” (Fuente: elaboración del alumnado)

### 6.2.3.3. Proyecto III: Museo interactivo de instrumentos

#### A) Sesión I: Motivación

Utilizamos nuevamente la metodología de la clase invertida o *flipped classroom* para que los alumnos vieran en casa un vídeo con la explicación de algunos instrumentos existentes en el siglo XVIII, que habían sido seleccionados previamente por la maestra<sup>207</sup>. Tras su visionado, al llegar a clase, los alumnos se distribuyeron en los mismos grupos utilizados en el proyecto anterior para trabajar de

---

<sup>207</sup> En la explicación se dividen los instrumentos en tres familias por ser esta clasificación más cercana para ellos, debido a que es la que aparece en los libros de texto. Para ello, en la explicación también utilizamos los villancicos de Pablo Santander. Para ello, se muestran los instrumentos que utiliza en sus composiciones (violines, trompas y bajo continuo). El uso de la percusión es escaso en el periodo decimonónico.

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

forma cooperativa. Su función consistía en elaborar ocho fichas de dominó con los instrumentos del siglo XVIII que habían estudiado. Se les dio la premisa de que aparecieran dos instrumentos diferentes de cuerda frotada, uno de cuerda pulsada, uno de cuerda percutida, uno de viento metal, dos de viento madera y uno de percusión. Cuando terminaron, jugaron al dominó de instrumentos, siguiendo la misma dinámica que el famoso juego <sup>208</sup>. Esta actividad les ayudó a conocer los instrumentos del periodo clásico, como los violines, la trompa y el clarinete.

### B) Sesión II y III: Elaboración del producto

Tras la visualización de un nuevo vídeo en casa, mediante la técnica de la clase invertida o *flipped classroom*<sup>209</sup>, aprendieron a construir distintos instrumentos musicales. A continuación, en clase, cada grupo de cuatro o cinco alumnos eligió uno de ellos para su elaboración y explicación al resto de los compañeros, destacando sus principales características y aspectos más

---

<sup>208</sup> Cada ficha está dividida en dos rectángulos, cada uno de los cuales tiene el dibujo de un instrumento surgido en el periodo clásico o que ya existiera en el siglo XVIII (piano, trompa, clarinete, violín, arpa, etc.). Antes de comenzar, se colocan las fichas, boca abajo mezclándolas, sobre la mesa para que los alumnos cojan ocho al azar. Empieza aquel que tiene el piano doble y continúa el que está situado a su derecha. En su turno, cada alumno colocará una ficha con la condición de que dos piezas solamente pueden juntarse cuando los rectángulos adyacentes de ambas contengan el mismo instrumento. Si un alumno no puede colocar ninguna ficha en su turno, deberá coger alguna ficha sobrante o ceder el turno al siguiente. El objetivo es quedarse sin fichas.

<sup>209</sup> En este caso el vídeo explica cómo construir una trompa con material reciclado. Se les da la posibilidad de buscar otros vídeos por Internet sobre la construcción del instrumento que ellos quieran. La única premisa es la que construcción debe ser sobre un instrumento que existiera en el Clasicismo, utilizando para ello materiales reciclados.

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

relevantes. Dichas explicaciones se grabaron en vídeo y se crearon códigos QR que permitían acceder a las mismas a través de dispositivos móviles.

Posteriormente, con todos los instrumentos realizaron un museo e invitaron a sus familias a visitarlo. Junto a cada instrumento, se encontraba el código QR que permitía ver su explicación.

La repercusión social del museo fue de tal magnitud que alumnos de otros cursos quisieron colaborar también con la exposición aportando instrumentos que habían realizado con sus familias en casa con materiales reciclados. La explicación mediante vídeos a los que se accedía a través de códigos QR supuso una motivación añadida y los alumnos decidieron habilitar un espacio en la exposición para explicar la vida de algunos compositores, utilizando esta misma estrategia.

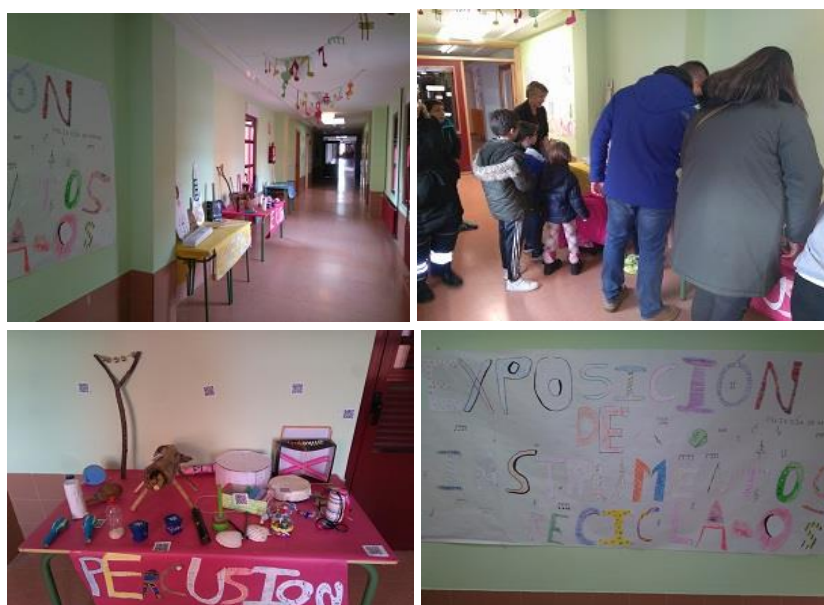


Figura 77. Museo de instrumentos y compositores y visita de las familias (Fuente: elaboración del alumnado)

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

### 6.2.4. Sesiones de evaluación

A lo largo de la propuesta didáctica, hemos realizado algunas actividades que nos han permitido evaluar los aprendizajes del alumnado.

Entre los proyectos I y II, realizamos una autoevaluación con el programa *Kahoot!*<sup>210</sup>. En cuatro grupos de cuatro alumnos y uno de cinco, cada uno de ellos con un portátil, debían responder antes que los grupos restantes a las preguntas que aparecían en la pizarra digital. El programa *Kahoot!* otorga puntos por respuesta correcta y rapidez. Al finalizar todas las preguntas, el propio programa selecciona automáticamente a un ganador.

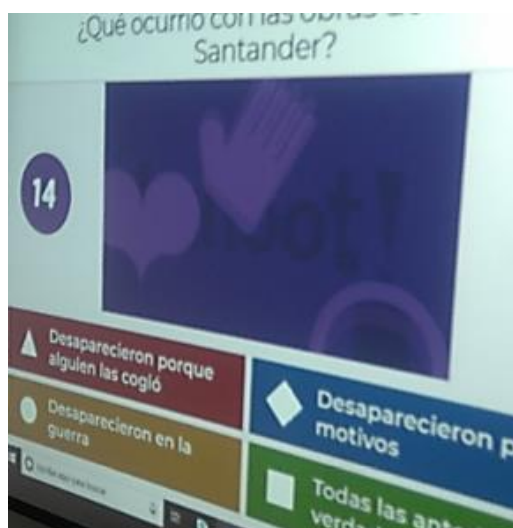


Ilustración 39. Imagen de la actividad de Kahoot! (Fuente: elaboración propia)

---

<sup>210</sup> Es una App diseñada con fines educativos. Esta herramienta permite al profesor crear concursos, cuestionarios, etc. para aprender o reforzar el aprendizaje siendo los alumnos protagonistas absolutos de su aprendizaje. El alumnado crea su avatar y contestan a una serie de preguntas por medio de un dispositivo móvil o un ordenador. Accesible en el enlace <https://kahoot.it/> (recuperado el 14 de septiembre de 2018).

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

Entre los proyectos II y III, realizamos una nueva autoevaluación. En este caso, se planteó a los alumnos que fueran ellos quienes propusieran las preguntas que consideraran oportunas para valorar si habían aprendido los conocimientos necesarios, asumiendo el rol de profesores. Cada alumno realizó varias intervenciones proponiendo posibles preguntas. Al final de sus propuestas, copiaron esas preguntas y las respondieron de forma individual<sup>211</sup>. A continuación, se recogen algunas preguntas planteadas por el alumnado.

- Escribe cuatro compositores del siglo XVIII y sus lugares de nacimiento.
- ¿Cuál fue el compositor menos conocido de los anteriores? ¿por qué?
- ¿Cuántas sinfonías compuso J. Haydn? ¿y Beethoven?
- ¿Qué sabes sobre Mozart?
- Utilizando la ligadura y el puntillo, crea composiciones que sumen 6-3-3
- ¿Qué estilo musical se dio en el siglo XVIII?
- ¿Qué es una ópera?

*Figura 78. Preguntas planteadas por el alumnado (Fuente: elaboración del alumnado)*

Finalmente, al terminar la propuesta didáctica en su conjunto, realizaron un pequeño examen escrito relativo a los contenidos trabajados en los tres proyectos, para comprobar si los habían aprendido de forma adecuada. A continuación, exponemos

---

<sup>211</sup> Las pruebas de autoevaluación no han sido calificadas numéricamente. Nos han servido para comprobar el grado de asimilación de los contenidos durante el proceso.

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

la ficha con las preguntas que debieron responder<sup>212</sup>. A cada una de ellas se le otorgó una calificación de 2 puntos.

<p><b>1. El Clasicismo</b> abarca el siglo ..... Aparece después de ..... y antes del .....</p> <p><b>2. Música vocal:</b></p> <p>Profana.....Tipos.....</p> <p>Religiosa.....</p> <p>Música instrumental: .....</p> <p><b>3. Escribe el nombre de 4 compositores del Clasicismo,</b> lugar de nacimiento y una obra de cada uno.</p> <p><b>4. ¿Qué es una ópera?</b> Partes de la ópera.</p> <p><b>5. Características de la música del clasicismo:</b> Melodías.....Se estructuran en ..... organizadas en dos mitades (..... y .....). Suelen ser fáciles de .....</p>
--

*Figura 79. Preguntas de evaluación (Fuente: elaboración propia)*

### 6.3. Diseño de la investigación

#### 6.3.1. Investigación cualitativa

Una investigación debe tener un diseño, del cual se desprenderá el plan de acción. Siguiendo a Buendía, Colás y Hernández (1999): “debemos entender el problema, decidir qué

---

<sup>212</sup> Puede consultarse dicha ficha con las respuestas incluidas en el anexo IX.

## **Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa**

---

pregunta deseamos formular y, a partir de aquí, decir qué modo de ‘indagación disciplinada’ es más apropiado para responder a tales preguntas” (p. 5). Según esta afirmación, el enfoque que le demos a cualquier trabajo dependerá del objeto de estudio (Friese, 2014).

Rodríguez (2010) considera que la metodología es el conjunto de procesos que el hombre debe seguir en el proceso de investigación y demostración de la verdad, lo que permitirá aplicar el conocimiento y llegar a la observación, descripción y explicación de la realidad. En las Ciencias Sociales, se utiliza con mucha frecuencia la investigación cualitativa, que se basa en supuestos metodológicos justificados en principios teóricos tales como la hermenéutica o la interacción social. Así, se emplean técnicas de recolección de datos no cuantitativos con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal y como la experimentan sus protagonistas (Barba, 2013). Por ello, podemos definir este tipo de investigación como el proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas planteados, a través de la obtención, análisis e interpretación planificadas y sistemáticas de los datos (Mouy, 1978).

Se parte de una serie de supuestos que hacen necesario un cambio en las estrategias de resolución de problemas. Taylor y Bogdan (1986), la definen como aquella investigación que produce datos descriptivos por medio de las palabras y la conducta observable. Flick (2004) añade el interés en analizar casos concretos a partir de las expresiones y actividades de las personas que participan en sus contextos locales.

Por tanto, la investigación cualitativa hay que entenderla desde una perspectiva conjunta o colectiva, invitando a todos los elementos a implicarse en el proceso. Dicho proceso no culmina



## **Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa**

---

con un resultado final, sino que persigue reflexionar y sacar conclusiones para evolucionar desde el punto de partida.

Por todo lo explicado, hemos optado por este tipo de investigación, puesto que queremos conocer el comportamiento de los individuos dentro de su marco de acción. Además, nos preocupa la experiencia tal y como es sentida, siendo fundamental la función del investigador para la recogida de datos. Así, la investigación cualitativa se encauza a entender y dilucidar lo singular de los fenómenos sociales, acudiendo a diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos para acrecentar la eficacia de las conclusiones, mediante su triangulación.

Finalmente, en nuestro estudio hemos tenido presentes otros principios de la investigación cualitativa enumerados por Barba (2013): la investigación solamente es válida si cambia el entorno, se pretende transformar la realidad, las personas investigadas son participantes, no sujetos pasivos, y la planificación de la investigación se realiza en fases que se pueden ir modificando a lo largo de la misma en función de los avances.

Como hemos dicho anteriormente, existen varios métodos de investigación para abordar un estudio cualitativo, aunque es difícil escoger solamente uno de ellos para esta investigación. Antes de pasar a la enumeración y explicación de los mismos, creemos necesario destacar que esta aproximación a la perspectiva cualitativa no significa situarnos en un punto anti-cuantitativo. De hecho, nuestra investigación, en algún momento, requiere de alguna cuantificación precisa que aporta datos para la elaboración de las conclusiones finales.

### **6.3.2. Métodos de investigación utilizados**

En esta investigación hemos utilizado un proceso metodológico propio e híbrido, adaptado a nuestros objetivos y contexto concreto, utilizando características propias de los métodos del estudio de casos y de la investigación-acción, entendida como investigación en el aula, tal y como exponemos a continuación.

#### **6.3.2.1. Estudio de casos**

Siguiendo a García (2003), “el estudio de casos consiste en buscar soluciones a partir de la discusión y análisis de un problema determinado, dentro de un grupo y situación real, extraído de la propia experiencia de los sujetos que lo componen” (p. 93). El estudio de casos es, por tanto, un método de la investigación cualitativa que permite estudiar en profundidad un tema específico desde su contexto, buscando dar respuesta a un problema y planteando cuestiones tales como por qué ocurre y cómo ocurre.

Puesto que en esta tesis buscamos valorar la eficacia de la propuesta didáctica, apuntamos la aportación de Simons (1996), quien recoge que el estudio de casos es muy adecuado para el análisis de la innovación porque, a través de herramientas de recogida de datos como las que hemos seleccionado (entrevistas, observación, etc.), es sencillo reconstruir la práctica desde la perspectiva innovadora.

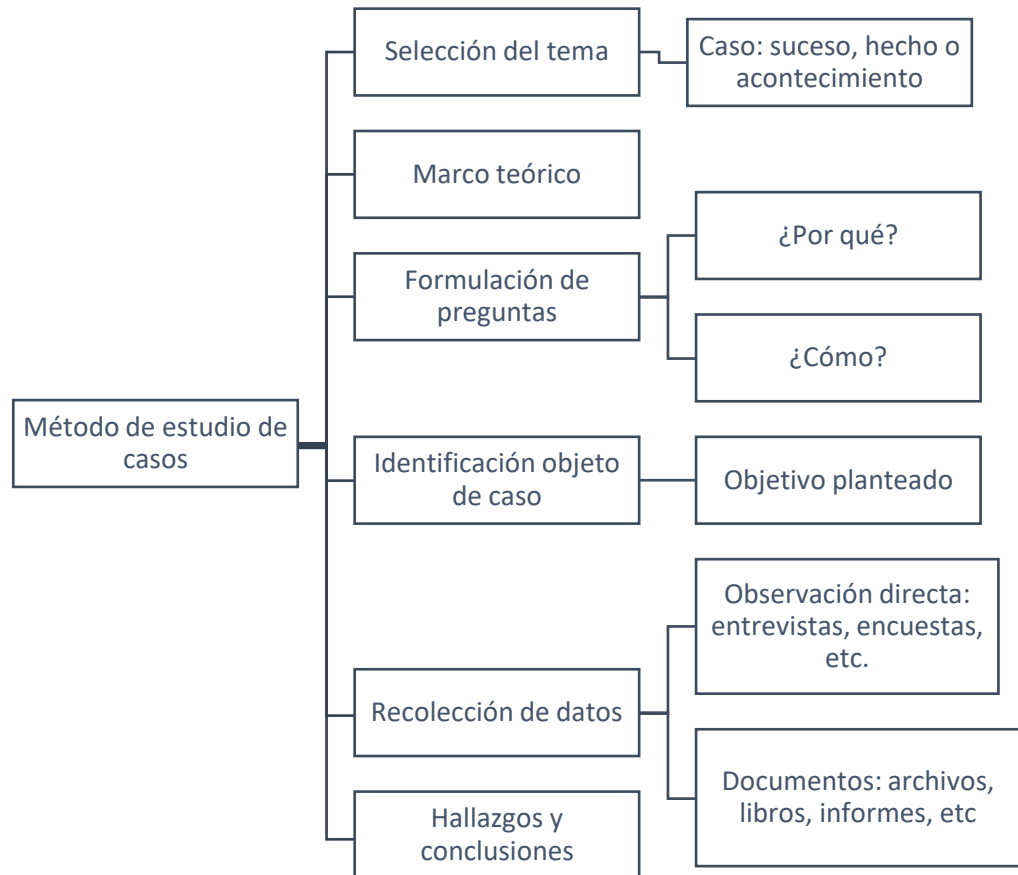
En conclusión, podemos afirmar que el estudio de casos es muy apropiado para nuestro estudio porque nos permite llevar a cabo un análisis en profundidad sobre una unidad muestral (en nuestro caso, nuestro grupo de alumnos) con la finalidad de

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

resolver el caso (eficacia de una propuesta didáctica fundamentada en metodologías activas) dentro de su contexto educativo (la clase de Música).

A continuación, mostramos un esquema explicando el método de estudio de casos:



Gráfica 2. Fases del método de estudio de casos (Fuente: García, 2003)

### 6.3.2.2. Investigación acción entendida como investigación en el aula

Tal y como expresa Fernández Pérez (1998), en nuestra investigación hemos optado por un “polinomio cruzable:

## **Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa**

---

investigación en la acción/estudio de casos/investigación cualitativa” (p. 154), es decir, hemos empleado un método mixto que combina características del estudio de casos y de la investigación en el aula dentro del marco de la investigación cualitativa.

Dentro de la investigación cualitativa, existen estudios que buscan cambiar la realidad a lo largo de la investigación (Barba, 2013). Desde el ámbito educativo es frecuente este enfoque, en el que docentes y expertos colaboran para mejorar la práctica educativa (Barba y González Calvo, 2013). La investigación-acción entendida como investigación en el aula es realizada por profesionales dentro de su práctica docente para transformarla y mejorarla. Además, según Caín (2013), conlleva otros rasgos distintivos: el docente que analiza su práctica educativa está implicado activamente en el proceso; docentes y discentes trabajan de forma colaborativa para transformar la realidad; no se trabaja con muestras representativas, sino que el docente trabaja con su alumnado; la investigación se realiza sobre un entorno “real” y su finalidad es buscar el cambio para obtener una mejora.

Por todo lo explicado, en nuestro estudio hemos considerado adecuado el método de la investigación en el aula, porque pretendíamos cambiar la práctica educativa, trabajando con nuestros propios alumnos desde una perspectiva práctica y guiándonos por los datos facilitados por las herramientas elegidas (Barba, 2013).

### **6.3.3. Participantes**

Para el desarrollo de la investigación, hemos contado previamente con la colaboración de 454 alumnos de distintos

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

centros de la provincia de Salamanca, Ávila y Valladolid, con la finalidad de establecer un punto de partida, mediante la administración de unos cuestionarios. Así mismo, entrevistamos a dos expertos en didáctica musical familiarizados con la aplicación de metodologías activas, que nos aportaron ideas sobre el camino a seguir.

A continuación, la propuesta educativa de la tesis doctoral se ha llevado a cabo propiamente con un grupo de 21 alumnos de Educación Primaria del CRA Domingo de Guzmán. De estos alumnos, 4 eran del 5º curso y 17 eran de 6<sup>o213</sup>, pero constituían un único grupo mixto, como ocurre con frecuencia en las escuelas de los entornos rurales. Sus edades estaban comprendidas entre los 10 y los 12 años.

Además, hemos contado con la colaboración de los familiares de dicho alumnado y de dos maestros tutores del Centro, a quienes realizamos entrevistas para valorar la eficacia de nuestra propuesta.

### 6.3.4. Acceso al campo

Como punto de inicio de esta segunda sección de la tesis, consideramos necesario contactar con dos expertos en innovación educativa dentro del campo de la Educación Musical y que estuvieran familiarizados con las metodologías activas que están en

---

<sup>213</sup> Dos alumnos presentaban trastorno de espectro autista por lo que ha sido necesario adaptar algunas actividades.

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

auge en la actualidad<sup>214</sup>. El acceso a los mismos fue sencillo, puesto que se realizó a través del correo electrónico y ambos mostraron su predisposición a concedernos una entrevista en los meses de julio y agosto de 2018. Sus aportaciones nos ayudaron a centrar la investigación y a plantear nuestra propuesta didáctica, seleccionando materiales y recursos.

Para contactar con las familias de los alumnos convocamos una reunión general, a principio de curso académico 2018-2019, en el mes de septiembre, en la que explicamos las innovaciones que íbamos a llevar a cabo en el aula de Música durante el primer trimestre, así como la finalidad de nuestra investigación. Todas ellas mostraron interés por la propuesta y se ofrecieron a colaborar. En esa reunión, se les proporcionó una autorización para que facilitaran su consentimiento. Previamente se había informado al Equipo Directivo del Centro, que estuvo de acuerdo en todo momento.

El contacto con los maestros participantes también fue sencillo, ya que, al ser docentes del propio Centro en el que trabajaba, bastó con hablar con ellos personalmente para pedir su colaboración y todos mostraron interés y predisposición.

---

<sup>214</sup> La selección de estos expertos ha sido en base a su bagaje profesional (ponencias en congresos, publicaciones, etc). El CFIE de Ávila, donde han impartido varios cursos de formación a docentes de toda la provincia, nos facilitó el contacto.

### **6.3.5. Temporalización para la recogida de datos**

La recogida de datos para la segunda fase de la investigación abordada en la tesis se ha realizado desde julio de 2018 hasta diciembre del mismo año. En primer lugar, durante los meses de julio y agosto, consideramos necesario entrevistar a algunos expertos en la temática propuesta, que nos pudieran orientar en nuestro trabajo. En el mes de septiembre, se distribuyó un cuestionario cerrado tanto a nuestro alumnado como a estudiantes de otros centros, para conocer su opinión sobre aspectos relevantes de la asignatura de Música, en general, y de los contenidos relacionados con la Historia de la Música, en particular. En este mismo mes, se comenzó con la puesta en práctica de la propuesta didáctica en el aula y, por tanto, con la elaboración del diario de clase y con la recogida de trabajos realizados por los alumnos; ambas tareas se mantuvieron hasta diciembre.

A finales de octubre, con el fin de extraer datos desde varias perspectivas que nos permitieran reconducir la intervención educativa si se consideraba necesario, completamos la información del diario y de los trabajos aplicando un cuestionario abierto a los alumnos y realizando varias entrevistas individuales tanto a familiares como a otros maestros del Centro. Así mismo, resultaron relevantes los datos aportados por dos pruebas de autoevaluación realizadas por los alumnos en los meses de octubre y noviembre.

Al terminar la propuesta didáctica, realizamos una valoración final a través de entrevistas grupales a las familias y a los alumnos, un examen teórico sobre los contenidos trabajados y la repetición del cuestionario cerrado por parte de nuestros alumnos,

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

para contrastar las nuevas respuestas con las ofrecidas en el mes de septiembre y comprobar si se había producido algún cambio.

En la siguiente tabla se muestra de forma visual la organización descrita, aunque, más adelante, describiremos con detalle las características de cada una de estas técnicas e instrumentos para la recogida de datos.

Tabla 492

*Proceso seguido para la recogida de datos*

<b>Planificación</b>	Juli o	agost o	septiembr e	Octubr e	noviembr e	diciembr e
Entrevistas a expertos	X	X				
Cuestionario cerrado a alumnos			X			X
Diario de clase			X	X	X	X
Trabajos de los alumnos			X	X	X	X
Cuestionario abierto a alumnos				X		
Entrevistas individuales a maestros y familias				X		
Entrevistas grupales a familias y alumnos						X
Examen contenidos teóricos						X

Nota. Fuente: elaboración propia

### 6.4. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Los datos necesarios para llevar a cabo la investigación de la parte didáctica han sido obtenidos mediante diferentes técnicas e instrumentos: diario de clase de la maestra-investigadora, entrevistas individuales y grupales, cuestionarios abiertos y cerrados y trabajos y exámenes del alumnado. A continuación, se explica cada uno de ellos.



### 6.4.1. Diario

Tal y como afirma Zabala (2004), el diario es “el documento en el que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases” (p. 15), realizando anotaciones que presentan cierta relevancia. Por su parte, Porlán y Martín (1991) exponen que el diario es “una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los enseñantes” (p. 27), por lo que recomiendan comenzar a utilizarlo cuanto antes, para poder registrar la progresión de todo el proceso.

Según Porlán (1987), podemos encontrar varios modelos de registro. Entre otros, destacamos los organizativos, que facilitan la organización curricular y, en consecuencia, de las actividades; los críticos, que recogen reflexiones sobre los acontecimientos ocurridos, facilitando la toma de decisiones; los descriptivos, en los que se narra lo observado en el aula, incluyendo anotaciones globales del propio contexto; los analíticos, que analizan la situación observada para reflexionar sobre la misma; y los expresivos, que recogen los sentimientos, sensaciones o las motivaciones del docente en torno al proceso educativo: ¿lo estoy haciendo correctamente?, ¿puedo mejorar?, ¿estoy poniendo en práctica procesos coherentes?

El diario utilizado en este trabajo de investigación fue escrito desde septiembre hasta diciembre del año 2018, que son los meses en los que la propuesta didáctica se puso en práctica en el aula. En dicho diario, combinamos varios de los tipos de registro descritos anteriormente, ya que la maestra anotaba escuetamente los detalles más significativos de la organización de las actividades, los sentimientos surgidos durante su desarrollo, reflexiones críticas y descripciones de lo acontecido en el aula. De esta forma, se

## **Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa**

---

pretendía registrar una visión más completa que mostrara la riqueza de la práctica educativa.

El diario era cumplimentado al finalizar cada clase o cada jornada lectiva, y siempre antes de abandonar el Centro, para no olvidar detalles importantes. La mayor parte del contenido recogido en el mismo hacía referencia a la forma de dar clase y de trabajar los contenidos, la respuesta del alumnado, el desarrollo de las actividades, el progreso, aquellas dificultades que iban surgiendo y la forma en la que se trataban de solucionar. Además, se añadían inquietudes emocionales, miedos, preocupaciones, frustraciones, las relaciones con el alumnado, con sus familias, con los compañeros del Centro, sus colaboraciones, sus respuestas, etc. Por todo ello, este diario ha sido un elemento vivo y dinámico que ha servido para registrar datos muy valiosos.

### **6.4.2. Entrevistas**

En las investigaciones cualitativas, las entrevistas resultan muy útiles para la recogida de datos. Esta técnica consiste en un diálogo, entre dos o más personas, en el que hay una parte que facilita información (entrevistador) y otra parte que la recibe y responde a ella (entrevistado). Además, Sierra (1998) añade:

Se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado. No obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana. (p. 297)

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

Las entrevistas realizadas se llevaron a cabo en un ambiente natural y agradable para que los entrevistados se sintieran cómodos y contestaran con sinceridad a lo planteado. Utilizamos preguntas sencillas, fáciles de comprender y poco comprometedoras para que los participantes estuvieran tranquilos. Según íbamos planteando las distintas cuestiones acerca de las cuales queríamos recoger información, dejábamos a las personas entrevistadas que se expresaran libremente, sin condicionar su discurso con ningún tipo de valoraciones y respetando las pausas que necesitaban. A lo largo de las mismas, además de cercanía, mostramos seriedad y rigurosidad, para que se percibiera la importancia de la entrevista (Flick, 2004).

Como describiremos a continuación, las entrevistas fueron de dos tipos: individuales y grupales. Los primeros diseños de las preguntas que íbamos a realizar en las mismas fueron presentados a dos expertos para su validación (Marín y Pérez, 1985) y, con sus aportaciones, realizamos varios borradores hasta obtener las versiones definitivas.

Las entrevistas fueron grabadas en audio, previo consentimiento de todos los participantes, para poder recoger todos los detalles de las mismas sin tener que estar tomando notas durante su desarrollo. Después fueron transcritas y se facilitaron a los entrevistados para que realizaran las aportaciones o modificaciones que consideraran convenientes; ninguno realizó ninguna aportación.

Los distintos tipos de entrevistas fueron realizadas en momentos diferentes: antes de llevar a la práctica la propuesta educativa, para recoger datos que nos ayudaran a plantearla de forma adecuada; a mitad del proceso de la investigación, para

## **Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa**

---

conocer cómo se estaban desarrollando los proyectos e introducir los cambios que fuesen necesarios; y al finalizar la intervención en el aula, para valorar los resultados obtenidos. A continuación, explicaremos cada tipo de entrevista.

### **6.4.2.1. Entrevistas individuales**

Las entrevistas individuales son aquellas que se realizan a una sola persona (Sierra, 1998). La estructura de todas nuestras entrevistas ha sido similar: la entrevistadora mantenía el control de la misma planteando preguntas y las personas entrevistadas respondían libremente con la extensión y profundidad que estimaban oportunas.

En total, realizamos seis entrevistas individuales: a dos expertos, a dos familiares (un padre y una madre de distintos alumnos) y a dos maestros del Centro.

Las primeras entrevistas fueron realizadas en los meses de julio y agosto de 2018 a dos expertos en materia de innovación educativa en el aula de Música. Dichas entrevistas nos ayudaron a planificar cómo iba a ser nuestra práctica educativa con los alumnos, así como a seleccionar materiales y recursos. El objetivo de las mismas fue recoger impresiones de aquellas personas que tienen información sobre nuestro planteamiento, por lo que podríamos definir las como conversaciones con informantes seleccionados previamente por su vinculación al tema de investigación (Stake, 1998).

Los expertos seleccionados debían cumplir las siguientes características: personas formadas en el campo de la Educación Musical, que mostraran interés por las metodologías activas, que estuvieran aplicando o hubieran aplicado, al menos, el ABP, la

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

gamificación, la clase invertida o *flipped classroom* y el aprendizaje cooperativo en su aula de Música, independientemente de que hubieran trabajado además con otras metodologías, y que tuvieran publicaciones y hubieran elaborado material didáctico sobre ello.

A continuación, exponemos el guion empleado en la entrevista.

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

### MODELO DE ENTREVISTA A EXPERTOS

1. (Presentación)
2. ¿Podría comentar los centros en los que ha desempeñado su labor docente y las especialidades que ha impartido?
3. Dentro de su labor docente, ¿qué es aquello que más le inquieta y en lo que se ha ido especializando a lo largo de su vida?
4. ¿Piensa que es importante la motivación en el aula en general?
5. ¿Cree que es posible combinar la motivación de los alumnos en la realización de las actividades con la exigencia de unos buenos resultados, o son dos enfoques distintos?
6. ¿Qué papel cree que juega la innovación del profesorado en la motivación del alumnado?
7. ¿Qué importancia concede al desarrollo de la creatividad para la formación musical?
8. ¿Es importante la Educación Musical en la formación integral de un niño?
9. ¿A la hora de trabajar en clase, considera que los alumnos deben hacerlo predominantemente de forma individual o colectiva?
10. ¿Podría indicar algunas estrategias que considere fundamentales para trabajar la educación musical?
11. Centrándonos de forma específica en los múltiples alumnos que ha tenido a lo largo de los años y de distintos niveles, ¿qué dificultades ha observado en sus alumnos? ¿A qué cree que son debidas?
12. ¿Qué soluciones propone para corregirlas?
13. Por otra parte, estoy convencida de que conoce muchas metodologías diferentes a las desarrolladas por usted misma en sus clases, que se utilicen en otros países, escuelas de música o diversos centros de formación musical. ¿Hay alguna que, desde su punto de vista, resulte especialmente interesante y que le haya servido o que, aunque no la aplique, considere que es válida para llevar a cabo una buena educación?
14. ¿Cree que sería posible aplicarlas en los colegios españoles? En caso negativo, ¿podría señalar qué factores considera que lo dificultan?
15. ¿Y podría citar algún otro tipo de asociación o institución que organice cursos o eventos en España y que faciliten el intercambio de información entre profesionales de la música? ¿O tiene conocimiento de congresos que se organicen en nuestro país?

Muchas gracias por su cooperación y valiosa ayuda

*Figura 80 Guion de la entrevista a los expertos (Fuente: elaboración propia)*

## **Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa**

---

En la mitad de la práctica educativa, a finales de octubre de 2018, consideramos necesario realizar entrevistas a familiares del alumnado y a otros maestros del Centro. Los datos aportados en las mismas, junto con el diario, los trabajos, etc. nos proporcionarían información relevante para saber si estábamos en el camino adecuado o si, por el contrario, era necesario realizar algún cambio.

Para seleccionar a los familiares entrevistados establecimos dos criterios: que hubiera tanto padres como madres y que fueran familiares tanto de alumnos con dificultades académicas como de alumnos con buenas notas en la materia. Se realizaron dos entrevistas individuales en un despacho del Centro educativo. En ambas se plantearon una serie de cuestiones, como las que mostramos a continuación, dejando espacio a otras que pudieran surgir de forma espontánea a lo largo de la misma.

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

### GUIÓN DE LA ENTREVISTA A LAS FAMILIAS

Buenas tardes, gracias por asistir. El motivo de reunirnos es comentar como percibimos que puede estar desarrollándose el curso para valorar mejor la práctica educativa que estamos llevando a cabo en la asignatura de música.

1. En general, ¿piensas que tu hijo/a viene contento/a a las clases de Música?
2. La práctica musical en Educación Primaria tiene tres bloques de contenidos: la escucha, la interpretación instrumental y vocal y el movimiento y la danza. ¿Quieres comentar algo acerca de ellos?
3. ¿Estuviste en la exposición de instrumentos que hicimos en el pasillo del colegio en la que el alumnado expresaba de forma oral cómo lo habían construido? ¿Eras consciente de que realizábamos estas actividades?
4. ¿Comenta tu hijo/a algo sobre las actividades que realizamos en clase?
5. ¿Cuál es tu opinión sobre ellas?
6. En general, ¿Cómo valoras el aprendizaje que está realizando tu hijo/a?
7. ¿Hay alguna otra cuestión que tu hijo/a comente sobre la asignatura o quiera añadir?

Muchas gracias por tu colaboración

*Figura 81. Guión de la entrevista a las familias (Fuente: elaboración propia)*

En cuanto a los criterios de selección de los maestros, establecimos que impartieran clase en los dos últimos cursos de Educación Primaria, que fueran tutores y que, al menos, uno fuera miembro del Equipo Directivo, porque así podría darnos su visión acerca de los comentarios que le hubieran llegado a nivel de centro. Entrevistamos a dos maestros.



## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

A continuación, mostramos el guion utilizado para estas entrevistas.

GUIÓN DE LA ENTREVISTA A OTROS MAESTROS
Buenas tardes, gracias por asistir. El motivo de reunirnos es comentar como percibimos que puede estar desarrollándose el curso para valorar mejor la práctica educativa que estamos llevando a cabo en la asignatura de música.
1. En general, ¿piensas que los alumnos vienen contentos/as a las clases de música?
2. La práctica musical en Educación Primaria tiene tres bloques de contenidos: la escucha, la interpretación instrumental y vocal y el movimiento y la danza. ¿Consideras que son igual de importantes? ¿Debería emplearse el mismo tiempo para cada uno de ellos?
3. ¿Los padres del alumnado te han hecho algún comentario acerca de la asignatura?
4. En la exposición de instrumentos que hemos puesto en el pasillo se muestran algunos de los trabajos realizados por el alumnado. ¿Qué opinas del trabajo?
5. ¿Hay alguna otra cuestión más que quieras comentar sobre la asignatura?
Muchas gracias por tu colaboración

Figura 82 Guion de la entrevista a otros maestros (Fuente: elaboración propia)

### 6.4.2.2. Entrevistas grupales

En todos los proyectos de investigación es fundamental hacer una apreciación final que nos permita extraer conclusiones (Sierra, 1998). Así, vimos necesario realizar entrevistas tanto al alumnado como a sus familias, en el mes de diciembre de 2018, al finalizar la puesta en práctica de la propuesta didáctica. No creímos necesario realizar nuevas entrevistas al profesorado puesto que ya teníamos la información necesaria.

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

En este momento de la investigación decidimos hacer entrevistas grupales para obtener una visión más completa y observar en qué aspectos coincidían los participantes y en cuáles no. Con esto buscábamos dar respuesta a algunos argumentos surgidos a lo largo del proceso en otras entrevistas y cuestionarios.

Realizamos dos entrevistas grupales: una a nuestro grupo de alumnos y otra a varios padres y madres de estos. En esta ocasión, al realizarlas de manera colectiva, buscábamos que compartieran y pusieran en común sus sentimientos y apreciaciones (Stake, 1998). No pretendíamos que fueran una alternativa a las entrevistas individuales, sino un recurso que aportara información diferente.

Los criterios de selección de los familiares para la entrevista grupal fueron los mismos que para las individuales; contactamos con ellos vía telefónica y todos se mostraron muy colaboradores. Para realizarla, preparamos unas preguntas previamente para tener presentes todos los temas que queríamos abordar, aunque fuimos flexibles en la formulación de las mismas, en función de cómo se iba desarrollando la entrevista. Así, planificamos la pregunta que iniciaría cada tema y otras cuestiones que podrían ayudarnos a profundizar en cada categoría, como exponemos en la tabla siguiente.

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

Tabla 50

*Guion para las entrevistas grupales*

<b>Tema</b>	<b>Pregunta de inicio</b>	<b>Preguntas para profundizar</b>
<b>Interés por la música.</b>	¿A vuestros hijos/as les gusta la música?	
<b>Motivación hacia la asignatura de música.</b>	¿A vuestros hijos/as les gusta aprender música en el colegio?	¿Qué pensáis que tiene de positivo esta asignatura para su educación? ¿Qué cambiaríais?
<b>Aprendizaje en clase.</b>	En general, ¿pensáis que vuestros hijos/as están aprendiendo Música?	¿Consideras que algún contenido lo hemos trabajado poco y deberíamos trabajarlo más?  ¿El aprendizaje en la asignatura de Música lo utilizan en otras asignaturas o contextos? ¿Cómo?
<b>Trabajo en clase</b>	¿Qué destacaríais de las actividades que hemos realizado este año en clase?	¿Qué novedades observáis con respecto a la forma que teníamos de trabajar otros años?  ¿Seguiríais realizando las actividades de este año o hay algo que cambiaríais?
<b>Contexto de la clase</b>	¿Vuestros hijos/as se sienten a gusto en la clase de Música?	¿Vienen contentos a clase?  ¿Por qué pensáis que sucede?
<b>Otros asuntos</b>	¿Tenéis algo más que queráis añadir o comentar?	

Nota. Fuente: elaboración propia

### 6.4.3. Cuestionarios

Un cuestionario está formado por varias preguntas elaboradas cuidadosamente sobre asuntos de interés en la investigación (Roig, 2009). Este instrumento para la recogida de datos suele utilizarse en investigaciones cuantitativas. No obstante, también aporta de forma rápida información sobre una amplia muestra a las investigaciones cualitativas (Rodríguez, Gil y García, 1996). Se diferencia de las entrevistas en que existe una mínima interacción entre el aplicador y las personas que lo cumplimentan; además, los cuestionarios suelen ser más directivos (Stake, 1998).

Para la confección del cuestionario, hemos seguido los pasos descritos por Marín y Pérez (1985): seleccionar la información que queríamos que apareciera, establecer el diseño del cuestionario, realizar una primera redacción del mismo, presentar el cuestionario a dos expertos para su validación y, con sus aportaciones, confeccionar el cuestionario definitivo.

En la redacción de las preguntas, hemos tenido en cuenta algunos condicionantes como la información que queríamos conseguir, el contexto de aplicación o la edad de los sujetos que lo iban a contestar. Respecto al diseño del cuestionario, nos planteamos si utilizar preguntas cerradas o abiertas, y decidimos utilizar ambos tipos, según su finalidad y destinatarios. Las preguntas cerradas son aquellas que permiten elegir una o varias respuestas de una enumeración de opciones, señalándolas con algún símbolo: rodeando con un círculo, una cruz, subrayando, etc. (Martín y Pérez, 1985). Las preguntas abiertas son aquellas en las que no existe una respuesta predefinida, siendo redactada por el sujeto con sus propias palabras (Pérez Juste, 1991).

## **Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa**

---

Siguiendo a Pérez Juste (1991), hemos tenido en cuenta las siguientes recomendaciones: elaborar unas cuestiones que se adaptaran a nuestra investigación intentando no recoger más datos de los que necesitábamos, cada pregunta debía hacer referencia a un tema y redacción clara y sencilla, utilizando expresiones cortas y directas.

Es importante destacar que, al igual que en las entrevistas, en el proceso de elaboración de los cuestionarios se acudió al juicio de dos expertos para su validación y, a partir de sus aportaciones, se configuraron los modelos definitivos (Marín y Pérez, 1985).

Para intentar que los sujetos contestaran con la mayor franqueza posible, los cuestionarios fueron cumplimentados de forma anónima, generando así un clima de confianza entre el aplicador y los aplicados.

### **6.4.3.1. Cuestionario cerrado**

Al comienzo de la práctica de nuestra propuesta pedagógica elaboramos un cuestionario cerrado, teniendo en cuenta todo lo comentado anteriormente, para conocer el grado de interés del alumnado hacia la asignatura de Música, así como sus dificultades y la causa de las mismas.

Pretendíamos recoger información que nos permitiera determinar qué problemas tenían los alumnos en la asignatura para ayudarles a superarlas y, sobre todo, qué dificultades presentaban respecto a los contenidos sobre la Historia de la Música.

Este cuestionario cerrado fue administrado a alumnos de distintos centros y provincias, entre los que se encontraba nuestro propio alumnado, y se repitió a estos últimos al terminar la puesta

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

en práctica de nuestra propuesta didáctica, para establecer un análisis comparativo de las respuestas.

La distribución del cuestionario se realizó contactando por email con los maestros de Música de otros colegios, tanto de la provincia de Salamanca como de Ávila y Valladolid. Al recibir las respuestas aceptando su colaboración, procedimos al envío de los cuestionarios precisos para cada centro. La selección de los colegios no fue realizada al azar, sino que elegimos aquellos a los que nos resultaba más fácil acceder, porque conocíamos a algún docente que trabajara en los mismos. Por tanto, el muestreo que presentamos es no probabilístico, de tipo casual, ya que se ha elegido al grupo de individuos por la facilidad para contactar con ellos (Porlán, 1987).

La muestra recibida, es decir, el número de alumnos y alumnas que contestaron a los cuestionarios fue de 454, de los cuales 145 eran de Ávila, 91 de Valladolid y 208 de Salamanca. El índice de respuesta es considerado elevado, ya que los cuestionarios recibidos representan más del 70% de los enviados

El cuestionario quedó organizado de la siguiente manera:

- a) Un título que lo presenta “cuestionario sobre la asignatura de Música”.
- b) Una breve descripción en la que se explica la finalidad del cuestionario y las normas para su cumplimentación, indicando que las respuestas serán anónimas, para crear un clima de mayor confianza en su cumplimentación.
- c) Un recuadro para recoger algunos datos personales del alumnado; edad, curso, género, provincia. Estos datos no han sido utilizados para la investigación, únicamente los

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

hemos recogido por si fuesen de utilidad en trabajos posteriores.

- d) Diez preguntas: dos relacionadas con la motivación del alumnado hacia la asignatura y ocho referidas a los posibles problemas que pudieran presentar en la materia.

A continuación, exponemos el modelo del cuestionario facilitado al alumnado.

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

Tabla 54

### *Cuestionario cerrado*

<b>CUESTIONARIO SOBRE LA ASIGNATURA DE MÚSICA</b>	
<p>El objetivo de este cuestionario es conocer tu opinión sobre los distintos contenidos que se trabajan en la asignatura de Música en el colegio y el desarrollo de las clases. En todas las preguntas se te ofrecen varias opciones y debes rodear aquella con la que estés más de acuerdo. No obstante, en las últimas preguntas puedes rodear hasta tres opciones e, incluso, ofrecer tu propia respuesta. Responde con sinceridad, teniendo en cuenta que tu identidad se mantendrá en el anonimato.</p>	
Edad: ___ años	Curso: _____ de Educación Primaria
Género: <input type="checkbox"/> Hombre	Provincia: _____
<input type="checkbox"/> Mujer	Tipo de Centro: <input type="checkbox"/> CRA <input type="checkbox"/> CEIP <input type="checkbox"/> Concertado
<b>1. ¿Qué es lo que más te gusta de la asignatura de Música?</b>	
a) El ritmo.	
b) La práctica instrumental.	
c) Las danzas.	
d) Cantar.	
d) Actividades de audición musical.	
e) La Historia de la Música.	
<b>2. En general, ¿qué opinas de la asignatura de Música?</b>	
a) Se aprenden cosas importantes.	
b) Me gusta mucho y se aprenden cosas importantes.	
c) No me gusta demasiado, pero se aprenden cosas importantes.	
<b>3. ¿Qué es lo que te resulta más difícil?</b>	
a) El ritmo.	
b) La práctica instrumental.	
c) Las danzas.	
d) Cantar.	
d) Actividades de audición musical.	
e) La Historia de la Música	



## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

4. En general, ¿cuál es tu opinión sobre las actividades de tus clases de Música?

- a) No cambiaría nada.
- b) Me gustan, pero preferiría hacer también otro tipo de actividades más variadas
- c) No me parecen adecuadas para aprender y disfrutar de la Música.

5. Considero que mis dificultades en RITMO se deben a: (puedes señalar un máximo de TRES).

- a) No tengo dificultades importantes en ritmo.
- b) Me cuesta sentir y marcar el pulso.
- c) No entiendo bien cómo se hacen algunos grupos rítmicos.
- d) Estudio poco en casa.
- e) Me pongo muy nervioso y me bloqueo.
- f) Otros motivos (indica cuáles) \_\_\_\_\_

6. Considero que mis dificultades en la PRÁCTICA INSTRUMENTAL se deben a: (puedes señalar un máximo de TRES).

- a) Tocar instrumentos no me cuesta.
- b) No coloco bien los dedos en la flauta.
- c) Necesito practicar más en clase.
- d) Estudio poco en casa.
- e) Me pongo muy nervioso y me bloqueo.
- f) Otros motivos (indica cuáles) \_\_\_\_\_

7. Considero que mis dificultades en las DANZAS se deben a: (puedes señalar un máximo de TRES).

- a) No tengo ninguna dificultad.
- b) No me gusta bailar.
- c) Me cuesta seguir el ritmo.
- d) No coloco bien el cuerpo, los pies, las manos.
- e) Me pongo muy nervioso y me bloqueo.
- f) Otros motivos (indica cuáles) \_\_\_\_\_

8. Considero que mis dificultades a la hora de CANTAR se deben a: (puedes señalar un máximo de TRES).

- a) No tengo dificultades importantes a la hora de cantar.
- b) Me cuesta saber cómo suena cada nota.
- c) No coloco bien el cuerpo y la voz para cantar.

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

d) Estudio poco en casa.

e) Me pongo muy nervioso y me bloqueo.

f) Otros motivos (indica cuáles) \_\_\_\_\_

**9. Considero que mis dificultades en las actividades de AUDICIÓN MUSICAL se deben a: (puedes señalar un máximo de TRES).**

a) No tengo dificultades importantes en las actividades de audición.

b) Me cuesta concentrarme.

c) Las audiciones son muy aburridas.

d) Me gustaría escuchar otras piezas musicales.

e) Me pongo muy nervioso y me bloqueo.

f) Otros motivos (indica cuáles) \_\_\_\_\_

**10. Considero que mis dificultades en Historia de la Música se deben a: (puedes señalar un máximo de TRES).**

a) No tengo dificultades importantes para entender la historia de la música.

b) No entiendo bien lo que me explican.

c) La teoría me resulta muy aburrida.

d) La estudio poco en casa.

e) Me pongo muy nervioso y me bloqueo.

f) Otros motivos (indica cuáles) \_\_\_\_\_

Nota. Fuente: elaboración propia

### 6.4.3.2. Cuestionario abierto

A finales del mes de octubre de 2018, consideramos adecuado recabar la opinión del propio alumnado sobre las actividades realizadas hasta el momento y el desarrollo de las clases en general. En este caso, elegimos la modalidad de cuestionario abierto para que pudieran expresarse con mayor libertad.

No existen muchas dificultades en la elaboración de un cuestionario abierto, pero sí se encuentran mayores problemas en el momento de organizar las respuestas obtenidas, puesto que

## Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa

---

resulta más complicado establecer categorías para agrupar dicha información (Marín y Pérez, 1985). Más adelante, en el apartado de análisis, comentaremos cómo hemos establecido dichas categorías.

Nuestro interés radicaba en el conocimiento sobre los pensamientos del alumnado para conocer mejor cómo se estaba desarrollando la aplicación de nuestra propuesta didáctica. Para ello, elaboramos unas preguntas cortas y fáciles de entender.

Este cuestionario presentaba cuatro preguntas breves destinadas a conocer el grado de satisfacción, las dificultades encontradas, cuestiones de su aprendizaje, etc. El alumnado lo cumplimentó en la clase de Música durante diez minutos.

### 6.4.4. Exámenes y trabajos del alumnado

A lo largo de todo el primer trimestre del curso 2018-2019, momento en el que se puso en práctica la propuesta didáctica en el aula, fuimos recopilando diferentes trabajos que nos permitieran conocer la asimilación de los contenidos por parte del alumnado.

Así mismo, durante la intervención educativa, en los meses de octubre y de noviembre, los alumnos realizaron dos pruebas de autoevaluación<sup>215</sup>, lo cual también nos ayudó a comprobar si estaban asimilando los contenidos de forma adecuada.

Por último, en el mes de diciembre, aplicamos un examen teórico final para comprobar el aprendizaje de los contenidos trabajados.

---

<sup>215</sup> La primera se realizó mediante el programa *Kaboot!* y la segunda con preguntas propuestas por el alumnado que corrigieron en su cuaderno.

## **6.5. Análisis del rigor de la investigación**

Según Flick (2012), un investigador debe preocuparse de establecer unos criterios que doten a la investigación del suficiente rigor científico. Los más utilizados en este tipo de investigaciones son la credibilidad, la confirmabilidad y la transferibilidad (Mertens, 2005).

### **6.5.1. Credibilidad**

La credibilidad es la cualidad que garantiza la veracidad de los resultados obtenidos en el proceso investigador (Barbour, 2014). Con la finalidad de aportar credibilidad a nuestro estudio utilizamos la triangulación, que consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno (Gibbs, 2012). Siguiendo a Denzin (1970), hemos empleado la triangulación de métodos, porque hemos combinado la observación participante, recogida a través de las anotaciones del diario de clase, con las entrevistas, los cuestionarios y la revisión de trabajos y exámenes, y la triangulación de datos, porque estos han sido obtenidos a partir de diferentes fuentes, tanto documentales como personales (expertos, alumnado, familiares y otros docentes).

### **6.5.2. Confirmabilidad**

La confirmabilidad hace referencia a “la neutralidad de la interpretación o análisis de la información, es decir, la certeza de la existencia de datos para cada interpretación” (Berrón, 2016, p. 282). De esta manera, se garantiza que las informaciones obtenidas

## **Capítulo 6: Diseño de la investigación de la propuesta didáctica a partir del material encontrado en la villa**

---

en el proceso son independientes del investigador, pudiendo ser confirmadas por otros investigadores (Gibbs, 2012), para lo cual es necesario un registro detallado de toda la documentación. En nuestro trabajo, la confirmabilidad queda demostrada por la triangulación de métodos y de datos, tal y como hemos explicado anteriormente, pero también por la descripción detallada de nuestro posicionamiento metodológico y la práctica reflexiva reflejada en el diario de clase. Además, en los anexos puede encontrarse todo el material utilizado para realizar la investigación, de tal manera que cualquier persona puede seguir el proceso y llegar a las mismas conclusiones, siempre que comparta nuestro planteamiento de partida.

### **6.5.3. Transferibilidad**

La transferibilidad consiste en la posibilidad de extrapolar los resultados de una investigación a otros contextos (Elliott, 2015). Flick (2012) considera que, para establecer un proceso de transferibilidad, es necesario detallar de forma minuciosa las características de las instituciones, de los materiales y de las relaciones entre los participantes, para poder construir juicios de correspondencia. Para lograrlo, en nuestro estudio hemos realizado un análisis minucioso del contexto físico y de las personas participantes, lo cual facilita la aplicación de esta propuesta en otros centros educativos de características parejas.



## CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS A PARTIR DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

### 7.1. Introducción

En una investigación, la organización y el tratamiento de los datos están íntimamente relacionados (Barbour, 2014). Siguiendo las palabras de Flick (2012), consideramos que “analizar es el proceso que consiste en establecer categorías, obtener, recoger y resumir datos para dar respuesta a los objetivos que se formulan al inicio de la investigación” (p. 54).

Coincidimos con Berrón (2016) al afirmar que el análisis constituye un proceso complejo de síntesis y contextualización, que requiere un conocimiento metodológico amplio, a partir del cual el investigador puede desarrollar su sensibilidad teórica y creativa sin descuidar la calidad interpretativa.

En este capítulo veremos las diferentes categorías y bloques temáticos que hemos establecido para la interpretación de los datos de este estudio, y realizaremos el análisis de cada uno de ellos.

### 7.2. Organización de los datos para su análisis

El análisis cualitativo se va realizando, poco a poco, durante todo el proceso de investigación, por lo que no constituye una fase aislada (Flick, 2012). Es evidente que las dilucidaciones analíticas son menos profundas al comienzo de la misma, pero no son, por ello, menos necesarias que las finales. Por ello, el proceso de análisis va evolucionando a medida que lo hace la investigación, teniendo un carácter más descriptivo en la fase inicial y adquiriendo matices más interpretativos en su desarrollo y finalización (Gibbs, 2012).

El proceso analítico requiere de una gran capacidad crítica por parte del investigador, para poder descifrar los datos obtenidos desentrañando la esencia de los mismos (Gibbs, 2012). Stake (1998) establece que “en la búsqueda de significado hay mucho de arte y de proceso intuitivo” (p. 68), de tal manera que la interpretación de datos requiere una sensibilidad construida a base de nuestros conocimientos previos, actitudes o experiencias vitales.

En esta tesis, el proceso de análisis se fundamenta en el establecimiento de varias categorías que permiten clasificar los datos recogidos mediante los instrumentos y técnicas explicados en el apartado anterior y realizar, posteriormente, la interpretación cualitativa de la información recogida en cada una de ellas. A continuación, explicaremos cómo hemos organizado los datos procedentes de cada una de estas técnicas e instrumentos.



## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

Tanto el diario de clase como las entrevistas, que fueron transcritas de forma íntegra y están recogidas en el anexo VII, constituían documentos con discursos verbales de una gran extensión. Siguiendo a Fox (1981), para poder organizar toda la información recogida en los mismos y llevar a cabo su análisis, realizamos un proceso de categorización bastante laborioso:

Es un proceso complejo, seguramente el que más esfuerzo requiere de todas las técnicas de análisis de datos. Es uno de los pocos campos comprendidos en las etapas finales del proceso de investigación en el que el investigador desempeña un papel importante, original y creativo. (p. 709)

Más adelante, en el apartado 7.2.1., explicaremos con detalle las categorías de análisis que hemos establecido. Para facilitar la asignación de la información a las distintas categorías, utilizamos el programa de análisis cualitativo Atlas-ti.

Respecto a los cuestionarios, en nuestro trabajo debemos distinguir entre cuestionarios cerrados y abiertos, ya que hemos utilizado ambos tipos. La organización e interpretación de los datos obtenidos de los cuestionarios cerrados resultan más sencillas que cuando se trata de cuestionarios con preguntas abiertas. En el primer caso, para recopilar los datos hemos realizado una hoja de cálculo, que puede consultarse en el anexo VIII-

Por el contrario, para el análisis de los datos procedentes de los cuestionarios abiertos, elegimos las respuestas que consideramos más relevantes con respecto a los objetivos de investigación y también las asignamos a las categorías que recogemos en el apartado 7.2.1.

## **Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica**

---

Finalmente, como ya se ha comentado, durante toda la práctica educativa recogimos distintos trabajos del alumnado que nos permitían comprobar si estaban asimilando los contenidos o si, por el contrario, debíamos introducir alguna modificación. Además, tras la finalización de la propuesta didáctica, realizamos un examen final que nos ayudó a completar la información. Las calificaciones resultantes de todos ellos (trabajos y examen final) quedan reflejadas en las notas de la asignatura de Música del primer trimestre.

### **7.2.1. Establecimiento de categorías y bloques temáticos para la interpretación de los datos**

En esta tesis organizamos los datos obtenidos en base a distintas categorías que nos han permitido ordenarlos y reducirlos. La decisión de elegir unas categorías y no otras se ha ido definiendo a lo largo de todo el proceso, decantándonos finalmente por las siguientes:

- a) **Motivación:** Se refiere a la actitud manifestada hacia la asignatura de Música. En este apartado, se incluyen los datos que ayudan a dilucidar qué aspectos hacen que la motivación del alumnado aumente, consiguiendo que los contenidos aprendidos sean más atrayentes.
- b) **Innovación:** Se recogen datos provenientes de la puesta en práctica de iniciativas novedosas. También se incluyen las inseguridades surgidas a lo largo del proceso innovador, las impresiones, dificultades y, finalmente, si han existido apoyos o impedimentos por parte de la comunidad educativa.

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

- c) Historia de la Música: Incluye elementos relacionados con la construcción de aprendizajes sobre esta parcela en particular.
- d) Creatividad: Hace referencia a todos los datos relacionados con la capacidad creativa del alumnado, así como a las diferentes creaciones musicales que han ido surgido.
- e) Tecnología: Está relacionada con la valoración de la comunidad educativa acerca de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que hemos hecho en el aula.
- f) Exhibición de trabajos: Contiene la importancia que le da la comunidad educativa a la presentación de los diferentes trabajos tanto en el aula como en otros contextos (pasillos, paredes, etc.).
- g) Contenidos curriculares: Incluye todo lo relacionado con los contenidos de aprendizaje trabajados.

Una vez establecidas las distintas categorías que nos han permitido ordenar los datos obtenidos, realizamos un análisis cualitativo de los mismos. Los resultados se recogen en los siguientes apartados organizados en tres bloques, los cuales hemos establecido por afinidad en las temáticas, tal y como muestra la siguiente tabla.

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

Tabla 51

*Categorías establecidas por bloques temáticos*

---

<b>Innovación educativa</b>	<b>Aprendizajes del alumnado</b>	<b>Aspectos motivacionales</b>
<b>Innovación</b>	Contenidos curriculares	Motivación
<b>Tecnología</b>	Historia de la Música	Exhibición de trabajos
<b>Creatividad</b>		

---

Nota. Fuente: elaboración propia

### 7.3. Proceso de anonimato de los participantes

La privacidad de la maestra era imposible preservarla, debido a que a lo largo de la tesis doctoral ha quedado reflejado que ha sido la propia investigadora quien ha aplicado las prácticas con sus propios alumnos. No obstante, hemos considerado necesario ocultar la identidad de todos los demás participantes para fomentar un clima agradable que facilitara la libertad de expresión, otorgando mayor espontaneidad al proceso y evitando, así, el miedo a ser señalados, lo cual podría afectar a la relación con la maestra en futuros contextos (Sierra, 1998).

Para mantener el anonimato del alumnado, de las familias y de los maestros participantes hemos realizado el sistema de codificación que exponemos a continuación.

Los maestros se indican con la letra inicial (M), incluyendo en este grupo a la propia maestra-investigadora. A continuación, se añade el cargo que ocupa en el colegio con respecto a los alumnos participantes. Finalmente, se pueden incluir otras letras para

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

señalar si el maestro forma parte, además, del Equipo Directivo del Centro, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 52

*Ejemplo de codificación del profesorado*

---

<b>Maestra</b>	<b>Cargo</b>	<b>Equipo directivo</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Significado</b>
<b>M</b>	T5°		MT5°	Maestra tutora de 5° de Educación Primaria
<b>M</b>	T6°	D	MT6°D	Maestra tutora de 6° de Educación Primaria y Directora.

---

Nota. Fuente: elaboración propia

Respecto al alumnado, se señala con la letra inicial (A), el curso al que pertenece y un número personal. Cuando nos referimos a todo un grupo de alumnos y alumnas, utilizamos el código en plural (As).

Tabla 53

*Ejemplo de codificación individual del alumnado*

---

<b>Alumno/a</b>	<b>Curso</b>	<b>Número personal</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Significado</b>
<b>A</b>	5°	3	A5°3	Alumno/a número 3 de 5° de Educación Primaria.
<b>A</b>	6°	6	A6°2	Alumno/a número 2 de 6° de Educación Primaria.

---

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

Tabla 54

*Ejemplo de codificación de grupos de alumnos*

<b>Alumnos/as</b>	<b>Curso</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Significado</b>
<b>As</b>	5°	As5°	Alumnos/as de 5° de Educación Primaria.
<b>As</b>	6°	As6°6	Alumnos/as de 6° de Educación Primaria.

Nota. Fuente: elaboración propia

Las familias, independientemente de que hagamos referencia al padre o la madre, tienen un código común siguiendo las mismas pautas aplicadas en el alumnado. Solamente cambia la letra inicial (F) o (Fs), para hacer referencia a un único familiar o a varios a la vez.

Tabla 55

*Ejemplo de codificación de familiares individuales*

<b>Familiar</b>	<b>Curso</b>	<b>Número personal</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Significado</b>
<b>F</b>	5°	12	F5°12	Familiar del alumno n° 12 de 5° de Educación Primaria.
<b>F</b>	6°	9	F6°4	Familiar del alumno n° 4 de 6° de Educación Primaria.

Nota. Fuente: elaboración propia

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

Tabla 56

*Ejemplo de codificación de grupos de familias*

<b>Familiar</b>	<b>Curso</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Significado</b>
<b>Fs</b>	5°	Fs5°	Familiares del alumnado de 5° de Educación Primaria.
<b>Fs</b>	6°	Fs6°	Familiares del alumnado de 6° de Educación Primaria.

Nota. Fuente: elaboración propia

Por último, también hemos creado códigos para referirnos a los expertos entrevistados. En este caso, empleamos las letras (EX) seguidas de un dígito personalizado.

Tabla 57

*Ejemplo de codificación de los expertos*

<b>Experto</b>	<b>Nº personal</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Significado</b>
<b>EX</b>	1	EX1	Experto nº 1
<b>EX</b>	2	EX2	Experto nº 2

Nota. Fuente: elaboración propia

### 7.4. Sistema de codificación de las técnicas e instrumentos

Para identificar las distintas técnicas e instrumentos de los que se han extraído los datos también utilizamos un sistema de codificación, que recogemos a continuación.

El diario de la maestra investigadora lleva las iniciales (DM), seguidas de la inicial del mes en el que se ha redactado.

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

Tabla 58

*Ejemplo de codificación del diario de la maestra*

---

<b>Diario de la maestra</b>	<b>Mes</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Significado</b>
<b>DM</b>	S	DMS	Diario de la maestra redactado en el mes de septiembre.
<b>DM</b>	A	DMO	Diario de la maestra redactado en el mes de octubre.

---

Nota. Fuente: elaboración propia

Las entrevistas se identifican con la letra (E), seguida de los números y códigos explicados en las tablas anteriores.

Tabla 59

*Ejemplo de codificación de las entrevistas individuales*

---

<b>Entrevista individual</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Significado</b>
<b>E</b>	EX1	EEX1	Entrevista al experto n° 1.
<b>E</b>	T6°D	EMT6°D	Entrevista a la maestra tutora de 6° y Directora.
<b>E</b>	F5°13	EF5°13	Entrevista al familiar del alumno n° 13 de 5° de Educación Primaria.

---

Nota. Fuente: elaboración propia



## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

Tabla 60

*Ejemplo de codificación de las entrevistas grupales*

---

<b>Entrevista grupal</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Significado</b>
<b>EG</b>	As5°	EGAs5°	Entrevista grupal a alumnos de 5° de Educación Primaria.
<b>EG</b>	Fs6°	EGFs6°	Entrevista grupal a familias de 6° de Educación Primaria

---

Nota. Fuente: elaboración propia

Los cuestionarios cerrados sobre la asignatura de Música respondidos por el alumnado en los diferentes colegios se nombran con las letras (CM)

Tabla 61

*Ejemplo de codificación de los cuestionarios cerrados*

---

<b>Cuestionarios música</b>	<b>Significado</b>
<b>CM</b>	Cuestionarios de Música respondidos por el alumnado en diferentes colegios del territorio nacional.

---

Nota. Fuente: elaboración propia

Los cuestionarios abiertos de autoevaluación dirigidos al alumnado perteneciente al grupo aula en el que hemos aplicado nuestra propuesta didáctica reciben las siglas (CA), seguidas del curso y el número de la pregunta a la que hace referencia.

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

Tabla 62

*Ejemplo de codificación de los cuestionarios abiertos aplicados en el grupo aula experimental*

<b>Cuestionario de autoevaluación</b>	<b>Curso</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Significado</b>
<b>CA</b>	5°	3	CA5°3	Respuesta n° 3 del cuestionario de autoevaluación respondido por un alumno/a de 5° de Educación Primaria.
<b>CA</b>	6°	5	CA6°4	Respuesta n° 4 del cuestionario de autoevaluación respondido por un alumno/a de 6° de Educación Primaria.

Nota. Fuente: elaboración propia

Por último, los trabajos y exámenes del alumnado también tienen un código asignado que comienza por el tipo de trabajo: rutina de pensamiento (R), creación del alumnado (CR) o exámenes de teoría (T), seguido del curso al que pertenece el trabajo o examen (5° o 6°). Cuando existen varias pruebas del mismo tipo, se les asigna un número para diferenciarlos.

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

Tabla 63

*Ejemplo de codificación de los trabajos y exámenes del alumnado*

Documento	Curso	Significado del documento	Nº del documento	Ejemplo	Significado completo
<b>R</b>	5º	Rutina de pensamiento	2	R5º2	Rutina de pensamiento nº 2 de 5º de Educación Primaria
<b>T</b>	6º	Teoría	4	T6º4	Teoría nº 4 de 6º de Educación Primaria

Nota. Fuente: elaboración propia

### 7.5. Análisis de los distintos bloques temáticos

#### 7.5.1. Análisis de la innovación educativa

##### 7.5.1.1 La innovación frente a la enseñanza tradicional

La innovación educativa implica llevar a la práctica nuevas ideas en el aula. En este proceso pueden surgir obstáculos o dificultades (Robinson, 2016), como el miedo al fracaso o a las “críticas” que puedan recibirse por parte de otros compañeros o sectores de la comunidad educativa.

Al empezar a implantar esta metodología, tuve la sensación de estar realizando las cosas de forma errónea. Acostumbrada a clases magistrales, no me sentía a gusto en el desarrollo de las mismas. Muchos compañeros de mi Centro son reticentes a este tipo de metodologías, no sé muy bien si por el tiempo que tienes

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

que dedicar a preparar las actividades o porque de verdad piensan que son ineficaces y una pérdida de tiempo. (DMS)

La innovación es un proceso lento y es importante tener en cuenta que, aunque se tenga todo planificado, pueden surgir imprevistos a los que haya que hacer frente.

Las aulas son muy pequeñas. Podríamos ir a una más grande para realizar las actividades de escape romm y participar toda la clase junta. (CA5°4)

Otros obstáculos que pueden existir son los comentarios de la propia comunidad educativa (García-Retamero, 2010). En nuestro caso, la asignatura de Música en un colegio no cuenta con tanto valor como las Matemáticas o la Lengua, y, seguramente, este sea el motivo que justifique por qué nadie mostró oposición al explicar las nuevas estrategias metodológicas que íbamos a aplicar. No sabemos si hubiese sucedido lo mismo si la aplicación se hubiera realizado en asignaturas troncales “más importantes”, como las definen la mayoría de las familias y compañeros.

La sociedad no lo ve como importante, por lo que es difícil cambiar la situación del país. A mí me gusta luchar por el cambio, pero a veces me pregunto por qué en nuestra área tenemos que estar día a día luchando por el cambio o por mejorar la visión de la sociedad hacia la asignatura de Música, algo que no ocurre en inglés, ni en matemáticas, ni en ciencias. (EEX1)

Aparte de la poca consideración social, nuestra asignatura presenta otro tipo de dificultades, como la falta de tiempo, ya que solamente disponemos de una hora de dedicación semanal para cada grupo.

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

Aquí, en España, está muy poco valorada y, sin tiempo, es muy difícil desarrollar estas metodologías. (EEX2)

Creo que a la Música no se le está dando la suficiente importancia como asignatura. ¿Qué tienen, una hora en la semana?, creo que ese periodo es poco para cualquier cosa. Los alumnos no pueden profundizar en nada con una hora semanal. Supongo que haréis lo que podáis. (EF5°14)

Debería haber más horas de Música y más horas de desarrollo plástico y artes interpretativas en el Centro. (EMT5°)

Además, aunque admitamos que existe la posibilidad de no alcanzar el éxito, poner en práctica una innovación educativa siempre conlleva la presión social añadida de tener que obtener buenos resultados (Berrón, 2017).

### 7.5.1.2 El papel de la tecnología en la propuesta didáctica

Las TIC han tenido un papel destacado en toda la propuesta didáctica, por lo que nos parece importante reflexionar sobre su utilización.

Partimos de una pregunta clave: ¿las TIC han supuesto una revolución en el ámbito educativo? Las TIC siempre han estado presentes en nuestra vida, por lo que no puede hablarse tanto de una revolución como de una evolución de la tecnología a lo largo del siglo XXI. Esta evolución ha llevado a docentes de todo el mundo a cuestionarse sus métodos de enseñanza y la forma de interaccionar con sus estudiantes.

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

Al impartir cualquier tipo de clases debemos prever, en su organización, una serie de recursos que faciliten el logro de los objetivos propuestos. Es en este punto en el que las nuevas tecnologías han invadido el terreno educativo, constituyendo recursos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y que resultan altamente motivadores para el alumnado.

Cada vez que entro en clase, siempre se repite la misma pregunta: ¿hoy vamos a utilizar los miniportátiles de red XXI? Empieza a resultarme fácil motivarles. Con utilizar este tipo de recursos es suficiente. Es importante que aprendan a sacar partido de estas herramientas y que las utilicen para aprender. (DMO)

P- ¿Hay algo más que os gustaría añadir o que os gustaría hacer el próximo año?

Varios: Sí

As5°15: Coger los ordenadores.

As5°12: El juego este del *Kaboot!*.

As5°8: Crear nosotros un juego del *Kaboot!*. (EAs5°)

No obstante, aunque la tecnología facilita la motivación o la interacción con nuestro alumnado, lo verdaderamente importante, con TIC o sin ellas, es que los materiales y recursos utilizados garanticen la adquisición y comprensión de aprendizajes, pudiéndolos emplear en la vida diaria (Webster, 2011).

Me ha gustado mucho la actividad de los códigos QR. Cuando voy con mis padres al algún restaurante los utilizo para mirar la comida. (CA6°3)

Por otra parte, la utilización de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje contribuye a favorecer la adquisición de

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

los objetivos marcados, al posibilitar que el profesorado no se limite a impartir clases magistrales, sino que pone al alcance del alumnado herramientas que le ayudan a construir sus propios aprendizajes.

Todo se le va quedando: los nombres de los compositores, de las obras, de todo lo que estáis trabajando con juegos, con tecnología, todo esto que les planteas en clase. Todo ese afán de curiosidad y de descubrir, lo está poniendo a prueba. (EGFs5º)

Así mismo, la utilización de las TIC para el desarrollo de proyectos de aprendizaje colaborativos entre varios alumnos fomenta su contacto, su interacción y su interdependencia positiva (Gertrudix y Gertrudix, 2010).

Me he dado cuenta, con el paso del tiempo, de la importancia de la colectividad y las TIC. El sentirse parte de un equipo que les ayuda hace valorar su función. Creo que también es una forma de motivar al alumnado y de que aprendan sin darse cuenta. (EEX1)

### 7.5.1.3 La importancia de la creatividad para el desarrollo personal

Estamos de acuerdo con Robinson (2016) en que el desarrollo de la creatividad consiste en “capacitar a los alumnos a experimentar, investigar, hacer preguntas, desarrollar las competencias de cada uno y estimular la curiosidad con el fin de que piensen de forma original” (p. 177). Además, la creación atraviesa por diferentes fases, es decir, el producto final puede distar bastante de la idea inicial (García, 2018). Por tanto, la creatividad es la capacidad de crear algo nuevo (un material, un

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

hábito, una actitud, etc.) para cambiar el modo de enfocar la realidad, y constituye el proceso de tener ideas originales que evolucionan hasta resultar útiles (Teixes, 2015). No es necesario que toda la sociedad se beneficie de ellas, sino que es suficiente con que ayuden a la persona que las ha ideado.

Por tanto, podemos decir que la creatividad es una habilidad que conlleva la puesta en práctica de técnicas mentales complejas. Debido a esta dificultad, consideramos que no se le presta la suficiente atención en el aula, porque es más frecuente la utilización de procesos mecánicos de mayor sencillez. Sin embargo, cada vez son más las voces que apuestan por el trabajo de la creatividad para conseguir un desarrollo integral del alumnado (Berrón, 2016).

Rogers (1991) expone las condiciones necesarias para el fomento de la creatividad en el entorno educativo, entre las que destacan un ambiente de estimulación de ideas, libertad de expresión y trabajo en grupo.

Por ello, a la hora de elaborar los proyectos puestos en práctica hemos cuidado, en primer lugar, la estimulación de propuestas y nuevas ideas, intentando partir de sus intereses y planteando las actividades como “juegos para aprender”.

P- En la exposición de instrumentos que hemos puesto en el pasillo, se muestran algunos de los trabajos realizados por el alumnado. ¿Cuál es tu opinión sobre ella?

T- Que está genial, mucha creatividad, qué ideas más buenas y les motivó muchísimo, despertó mucho interés.  
(EMT5º)

La libertad para poder expresar sus propias ideas y sentimientos facilita la elaboración del producto final.



## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

Me sorprendí, al leer los comics, de toda la creatividad que podían desplegar. Los diálogos eran muy expresivos y los resultados, en general, fueron asombrosos. (DMO)

Por último, quisiéramos destacar que el trabajo colaborativo completa los procesos creativos porque, con las aportaciones de los distintos miembros del grupo, se concibe un producto completo.

Yo creo que la asignatura de Música es de las asignaturas más propicias para desarrollar la creatividad. Es algo que echan en falta los chavales de hoy en día, porque lo tienen todo hecho, son individualistas y desarrollan poco ese sentido de ser creativos. (EEX1)

Trabajar la creatividad en Música me ayuda a ser más creativo en otras asignaturas como Plástica. (CA6º3)

En conclusión, la música juega un papel muy importante en el desarrollo de la creatividad, por lo que, desde el aula de Música, debemos trabajarla.

Desarrollar la creatividad en el aula de Música luego les ayuda mucho a ser creativos en otras áreas. Creo que tenemos una herramienta muy buena para que los chavales desarrollen una cosa tan importante, después en la vida, como es ser creativos, que se puede aplicar en todos los campos. (EEX2)

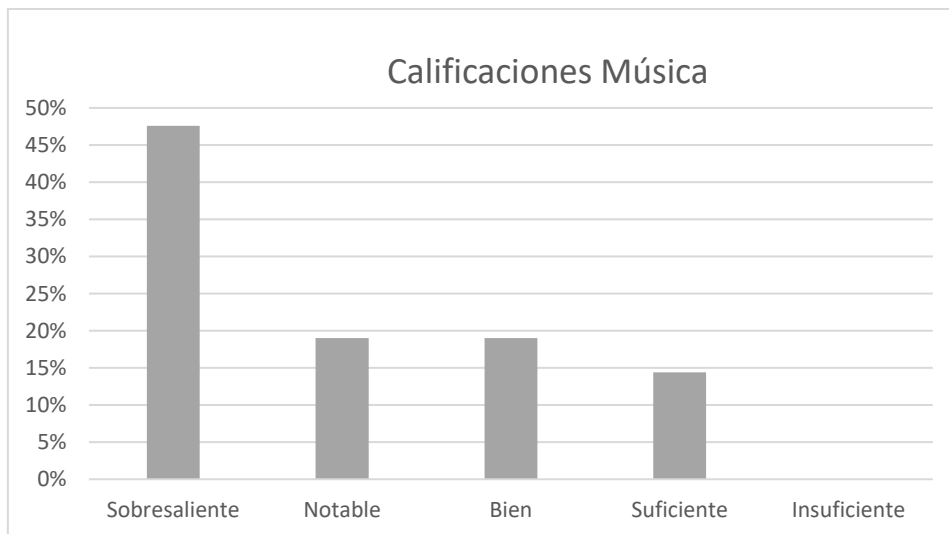
Es que hacen cosas muy creativas y las ideas salen de ellos. (EGFs5º).

## 7.5.2. Análisis de los aprendizajes del alumnado

### 7.5.2.1 Asimilación de los contenidos curriculares

La validez de las innovaciones radica en la mejora de los aprendizajes, por lo que resulta fundamental hacer un análisis de las calificaciones obtenidas por el alumnado al trabajar con metodologías activas (Barba, 2013).

Los datos que exponemos a continuación muestran que las calificaciones obtenidas por el alumnado, al finalizar los proyectos propuestos, han sido altas. Estas calificaciones corresponden a la primera evaluación y, para la obtención de las mismas, se han tenido en cuenta tanto las notas de los trabajos realizados por los alumnos como la del examen final.



Gráfica 3. Calificaciones del alumnado (Fuente: elaboración propia)

Tal y como muestra la gráfica, al evaluar el aprendizaje de los nuevos contenidos musicales trabajados en el aula se observa

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

que no ha habido ningún suspenso. El 47,6 % ha obtenido la calificación de sobresaliente; el 19 % ha obtenido un notable; otro 19% de bien; y un 14,4 % la calificación de suficiente.

El trabajo realizado ha merecido la pena, no solamente por el disfrute con el alumnado sino también por los resultados en las pruebas escritas. (DMN)

El hecho de que no haya ningún suspenso y que la mayoría de las calificaciones sean altas demuestra que las estrategias metodológicas que hemos utilizado han sido efectivas para el aprendizaje de los diferentes contenidos musicales.

Las actividades han sido muy emocionantes y hemos aprendido bastante. Recuerdo los nombres de todos los compositores. (CA6º2)

Por otra parte, resulta gratificante comprobar que tanto los alumnos como los maestros se han mostrado satisfechos con los resultados obtenidos, tal y como manifestaron ellos mismos en las diferentes entrevistas.

Creo que es un esfuerzo para la maestra, en este caso tú, de preparar las clases, que te lleva mucho tiempo, me da la sensación, pero creo que, si evalúas los resultados... a por ello. (EGFs5º)

P- ¿En general, como valoráis el aprendizaje que hemos realizado este trimestre?

As5º2- Divertido

As5º8- Positivo

As5º15- Positivo, bueno. (EAs5º)

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

P- ¿Consideráis que domináis suficientemente todo lo que hemos trabajado?

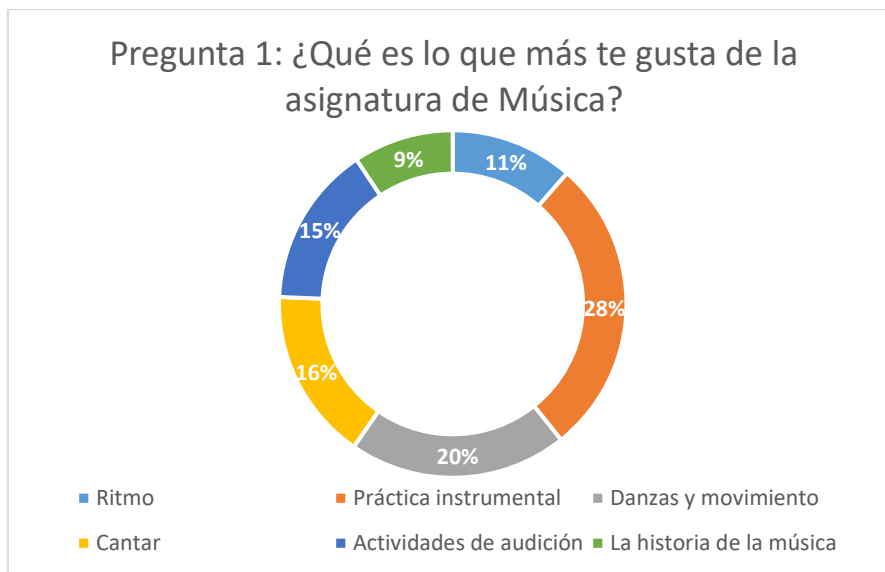
As5°12- Puede ser

As5°14- Sí

As5°2- Yo creo que sí. (EAs5°)

### 7.5.2.2. La Historia de la Música frente a otros aspectos de la asignatura de Música

En el cuestionario de preguntas cerradas que cumplimentaron los alumnos como punto de partida del estudio didáctico, comprobamos que, en la pregunta nº1: “¿Qué es lo que más te gusta de la asignatura de Música?”, el elemento que menos atraía su atención era la Historia de la Música.

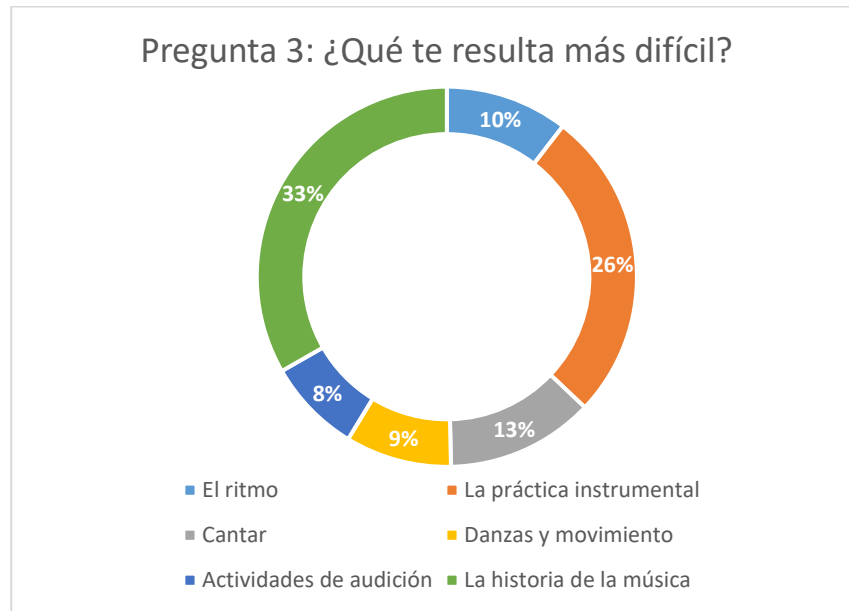


Gráfica 4. Resultados de la pregunta nº 1 del cuestionario cerrado (Fuente: elaboración propia)

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

Esta pregunta se complementaba con la n° 3: “¿Qué te resulta más difícil?”, ya que, en su análisis, observamos que la respuesta más anotada fue la Historia de la Música.



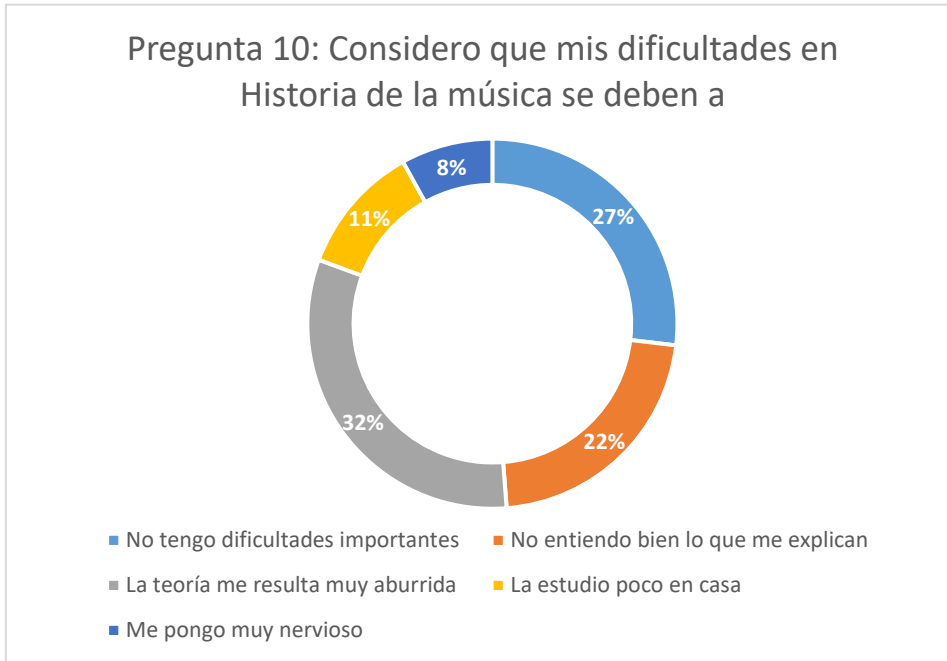
Gráfica 5. Resultados de la pregunta n°3 del cuestionario cerrado cumplimentado por los alumnos (Fuente: elaboración propia)

Estos resultados nos permiten concluir que, posiblemente, los contenidos sobre Historia de la Música les gustaban menos porque eran los que les resultaban más difíciles.

Para conocer los motivos de dicha dificultad, observamos los resultados obtenidos en la pregunta n°10: ¿Qué es lo que más te cuesta de la Historia de la Música?, donde podemos apreciar que les resultaba aburrida y que no la entendían bien.

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---



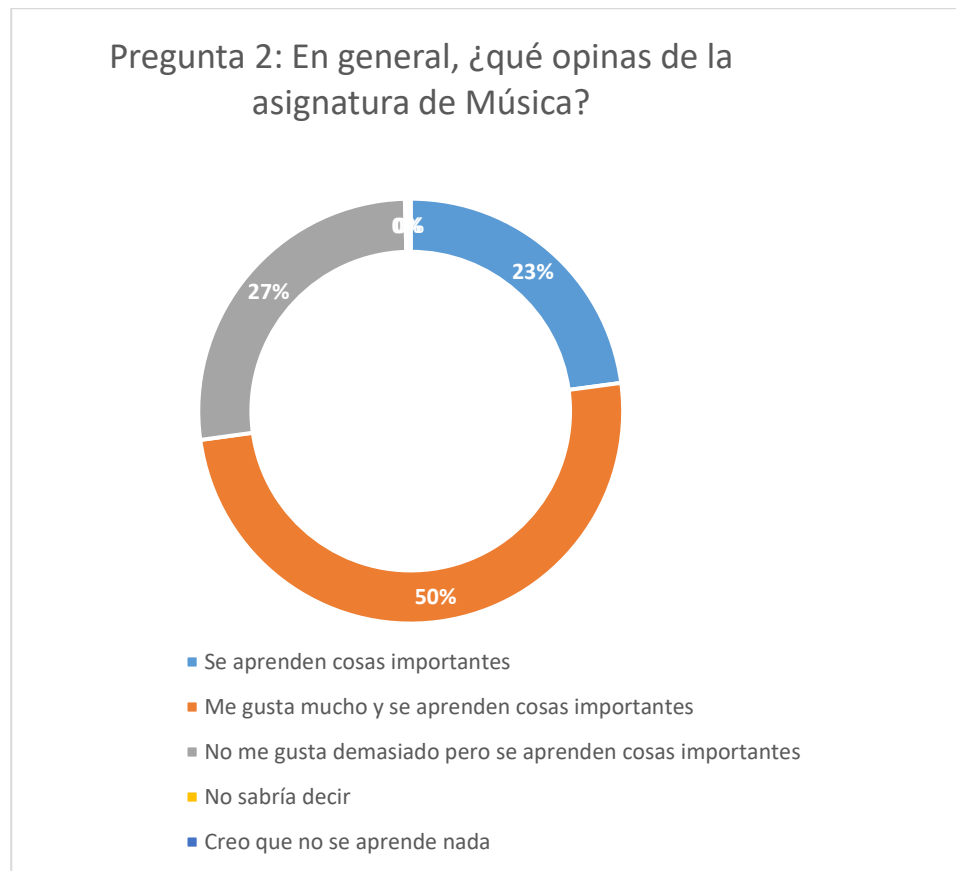
Gráfica 6. Resultados de la pregunta nº 10 del cuestionario cerrado cumplimentado por los alumnos (Fuente: elaboración propia)

Estas respuestas no nos han sorprendido, puesto que ya apuntábamos en capítulos anteriores que el alumnado de Primaria parecía presentar una escasa motivación por estos contenidos (López Casero, 1999). El desinterés es mayor si profundizamos en cuestiones como el patrimonio hispano, temas que han centrado la atención en este estudio, puesto que son conceptos que no resultan actuales para el alumnado, porque no están en su día a día.

No obstante, a nivel general, también nos interesaba saber si disfrutaban de la clase de Música. En la cuestión 2 preguntamos: *¿Qué te parecen las clases de música?* Entre las respuestas, se encontraba la opción “no me gusta demasiado” y, para facilitar que el alumnado pudiera seleccionarla sin sentirse violento, decidimos suavizarla añadiendo “pero se aprenden cosas importantes”.

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

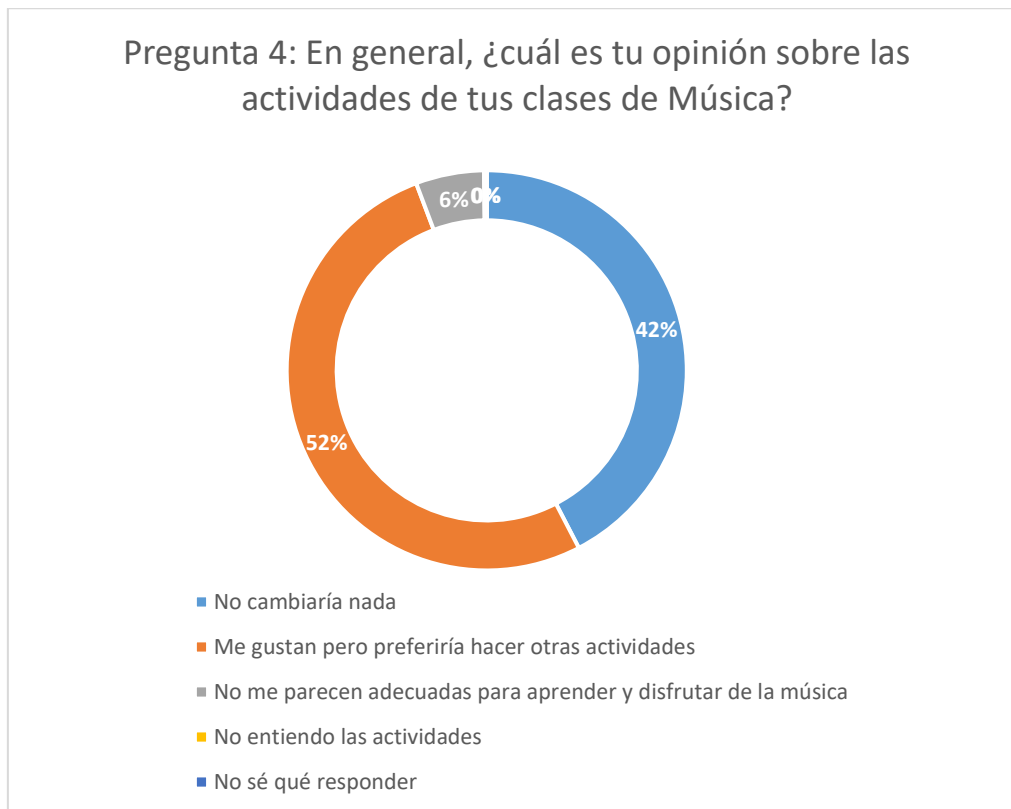


Gráfica 7. Resultados de la pregunta nº 2 del cuestionario cerrado cumplimentado por los alumnos (Fuente: elaboración propia)

Los resultados muestran que a la mitad del alumnado sí les gustaba mucho la asignatura, mientras que un 27% reconocía no gustarle demasiado. Esta pregunta se complementaba con la nº 4, en la que nos interesábamos directamente por las actividades desarrolladas en la misma.

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---



Gráfica 8. Resultados de la pregunta n°4 del cuestionario a alumnos (Fuente: elaboración propia)

Al respecto, comprobamos que el porcentaje más alto se corresponde con la respuesta “me gustan, pero preferiría hacer otras actividades”, siendo de un 52%. Incluso, alarma aún más el 6% del alumnado que señaló “no me parecen adecuadas para aprender y disfrutar la música”. Estos resultados enfatizan la importancia de incidir en el aspecto motivacional, ya que ponen de manifiesto que, aunque la Música suele presentar un componente lúdico dada su naturaleza, no implica necesariamente que resulte atractiva para los alumnos.

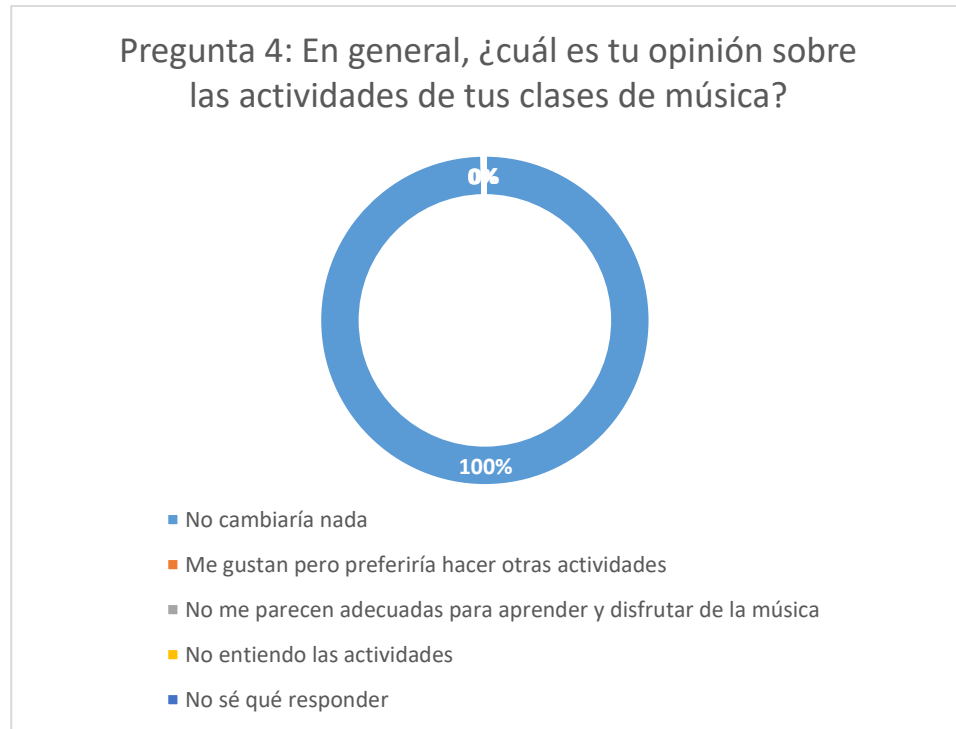
Por otra parte, al volver a solicitar al alumnado que cumplimentara el mismo cuestionario tras haber finalizado el curso académico en el que aplicamos los cambios metodológicos



## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

presentados en la tesis, resulta relevante comprobar que estos han sido claves para aumentar su motivación, ya que la totalidad de los alumnos respondieron que no cambiarían nada en relación a las actividades desarrolladas en clase.



Gráfica 9. Resultados de la pregunta n° 4 del cuestionario alumnos al finalizar la propuesta didáctica (Fuente: elaboración propia)

Por tanto, del análisis de los datos se desprende que el alumnado se ha sentido cómodo en las clases de Música y ha disfrutado del proceso de enseñanza y aprendizaje, afirmación cuya validez queda ampliamente demostrada, puesto que se basa, igualmente, en los datos obtenidos de distintos sectores de la comunidad educativa, a partir de distintas técnicas e instrumentos.

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

Así, por ejemplo, las respuestas ofrecidas por las familias en las entrevistas apoyan las ideas expuestas, a través de comentarios como los siguientes:

Además, es que todo se le va quedando, los nombres de los compositores, de las obras, de todo lo que estáis trabajando con juegos. (EGFs5º)

Bueno, es que Pablo Santander es un tema recurrente en la mesa, come hasta con nosotros. (EGFs5º)

Está entusiasmado con ese tema de la historia del compositor (...). Dice que ha aprendido más en este trimestre que durante toda la trayectoria suya del cole. (EGFs5º)

Por su parte, el alumnado expresaba su nuevo interés por los contenidos relacionados con la Historia de la Música de la siguiente manera:

P- ¿Qué es lo que más os gusta u os motiva de la clase de Música?  
As5º12- La Historia de la Música

P- ¿Os encontráis a gusto en las clases de Música?  
As- Sí. (EAs5º)

Aprender Historia con estas actividades está genial. Quiero que sigan el próximo año. (CA5º2)

Este año he aprendido más que cualquier otro. La Historia de la Música me aburría mucho pero ahora me gusta. (CA6º2)

Las maestras tutoras también eras conscientes de la repercusión que habían tenido los cambios realizados en la

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

asignatura de Música, manifestando sus percepciones con estas palabras:

Los alumnos están muy contentos. (EMT6ºD)

Ha habido padres que me han dicho que muy bien, que les gustaba mucho la clase de Música a sus hijos y que estaban muy contentos con ella. (EMT6ºD)

Por último, estas impresiones no estarían completas sin plasmar las de la maestra-investigadora. Al principio del proceso nos encontramos con dificultades que fueron solucionándose:

No fui del todo consciente de las repercusiones de la nueva metodología hasta entrevistar a los primeros padres. En ese momento, me di cuenta de que el alumnado estaba percibiendo el cambio. (DMO)

Preparar la sesión de *escape room* me llevó cuatro horas de preparación previa. En un principio, cuestionaba que estos métodos fueran efectivos. Tras la realización de la sesión me di cuenta de que todo el esfuerzo realizado había merecido la pena. Las caras de satisfacción y las ganas por aprender me hicieron ver que me encontraba en el camino adecuado (...). Gracias a los juegos aprendieron los nombres de los compositores clásicos en poco tiempo y no los olvidaban. (DMO)

Finalmente, el disfrute del alumnado en las clases unido a los buenos resultados obtenidos en las pruebas escritas nos proporcionó una gran satisfacción.

### **7.5.3. Análisis de los aspectos motivacionales**

#### **7.5.3.1. La motivación como factor fundamental en educación**

La motivación es fundamental en cualquier ámbito de nuestra vida, ya que constituye el motor de todas las acciones humanas, el empuje necesario para realizar algo (Molino, 2014).

Yo pienso que la motivación, al fin y al cabo, es todo, es lo que hace a los chavales aprender, tener buena disposición hacia el área y que todo vaya bien, todo evolucione bien y se pueda cumplir la labor que tenemos, que es educar. (EEX2)

La motivación es el primer paso para que los resultados sean buenos. Pienso que cuando la motivación es grande y es intrínseca, es decir, que sale de ellos, ellos son los que tienen ganas y los buenos resultados suelen venir solos. (EEX1)

En el campo de la Educación Musical también es importante prestar atención al terreno motivacional. No podemos caer en el error de pensar que la Música es motivadora por sí misma porque conlleva un componente lúdico. De hecho, el aprendizaje del Lenguaje Musical o la Historia de la Música, en muchas ocasiones, se convierten en un terreno algo árido y puede llevar al abandono y la frustración por parte del alumnado.

Le cuestan un poco los ejercicios de Lenguaje Musical, le cuesta la lectura y saber el nombre de las notas, por eso no saca muy buenas notas. (EF5°14)

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

Le aburre mucho la Historia de la Música, son tantos datos que desconecta, porque no le interesa. (EF6°2)

No conviene focalizar la atención únicamente en el alumnado, ya que la motivación del propio docente también es muy importante para que su implicación en el proceso educativo sea más efectiva (Robinson, 2016).

Me ha gustado mucho lo contenta que estabas al vernos aprender. (CA5°1)

Este tipo de actividades me han permitido acompañar al alumnado en su proceso de enseñanza, algo muy gratificante. (DMO)

La motivación acrecienta el deseo por aprender y por realizar las tareas de forma correcta. Cuando el alumnado disfruta con lo que está haciendo, aumenta su esfuerzo, su perseverancia y sus ganas por obtener los mejores resultados

Está emocionada todos los días. Nos cuenta el museo que habéis creado en el pasillo y que luego hemos visto y, la verdad, que fue una maravilla. Lo hicieron con toda la motivación del mundo. (EF5°18)

La música se ha convertido en mi asignatura favorita. He tenido muy buenas notas (CA5°1)

Además, en este estudio la motivación ha tenido, en cierto sentido, un efecto contagioso, ya que la ilusión de los alumnos y de las familias hacía aumentar la de la maestra-investigadora y, de forma recíproca, el empeño y motivación mostrados por la docente se transmitía a padres y alumnos.

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

A él, desde siempre, le ha gustado la Música, y se pone a bailar, cantar, pero este trimestre es que está entusiasmado con la Música, y es que es cierto, es que él saca el tema en casa cuando estamos comiendo, cuando estamos desayunando, y nos cuenta juegos y cosas que hace en Música. (EGFs5º)

Me emociona comprobar que lo que antes tardaban una sesión en aprender, y no todo el alumnado de la clase, ahora, con un simple juego, en diez minutos, son capaces de recordar cuatro compositores clásicos sin esfuerzo y prácticamente la totalidad de la clase. Este hecho me anima a continuar en esta línea de trabajo. (DMD)

Gracias a ti por hacer que mi hijo venga contento a clase y disfrute aprendiendo. (EF5º14)

### 7.5.3.2. Presentación de trabajos a la comunidad educativa

En los documentos de registro, hemos observado que lo que más ha motivado al alumnado en las clases de Música ha sido el sentirse valorados, divertirse, investigar y realizar proyectos por sí mismos (como realizar la ópera o el cómic). No obstante, también mostraron gran entusiasmo al presentar los resultados finales de sus proyectos al resto de la comunidad educativa.

También hablan mucho de la ópera que montaron ellos y luego fueron los de 4º a verlos. EF5º14 estaba emocionado porque la habían hecho ellos solos y tuvieron público. (EF5º14)

En el caso de la ópera, invitamos a alumnos de otras clases a presenciarla. Con el museo de instrumentos, realizamos una exposición en el pasillo para que las familias, alumnos y maestros

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

podieran observar las creaciones. Cuando realizaron el cómic, dejamos un ejemplar en la biblioteca del Centro y otro en la biblioteca del Ayuntamiento. Además, hicimos partícipes al alumnado de los primeros cursos de Educación Primaria, pidiéndoles que leyesen las creaciones de sus compañeros.

Todas estas actividades que hemos realizado en clase les han parecido útiles y estaban orgullosos de mostrarlas y compartirlas.

Nos cuenta el museo que habéis creado en el pasillo y que luego hemos visto y la verdad que fue una maravilla. Lo hicieron con toda la motivación del mundo. (EF5°18)

P- Por ejemplo, ¿qué opináis de la exposición que pusimos por los pasillos con vuestros trabajos? ¿Os gustó que todo el mundo pudiera ver vuestros trabajos?

As- Sí

P- ¿Por qué?

As5°5- Para que vean el esfuerzo que hemos hecho. (EAs5°)

Que les gusta esta forma de trabajar, de que todo el mundo vea sus creaciones, que está muy contento. (EGFs5°)

Cabe destacar también que, el hecho de presentar sus trabajos una vez finalizados, les ha ayudado a ganar seguridad y confianza en sí mismos. Cuando ya habíamos establecido un clima positivo de compañerismo dentro del aula, comenzamos a trabajar el pensamiento crítico propio y ajeno. A todo el alumnado le gustaba que tanto sus propios compañeros como la maestra y otros miembros de la comunidad educativa observarían y juzgarán sus creaciones y las valorasen, lo cual ha sido un nuevo logro alcanzado

## Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica

---

tras la intervención en el aula, ya que, al principio, no eran capaces de asumir los errores, pero, con el paso del tiempo, valoraron que servían para mejorar y evolucionar. El hecho de exponer sus trabajos hacía que se esforzaran más porque “luego lo va a ver mi padre, y quiero que se sienta orgulloso” (EAs5º) o “queremos que los compañeros de otras clases valoren el esfuerzo que hemos realizado” (EAs6º).

Les motivó aún más la idea de realizar un cartel publicitario de la ópera, en clase de Plástica, e idear un eslogan atrayente en Lengua para invitar a otras clases a presenciar su ópera. Les motivaba el hecho de que otros compañeros valorasen su esfuerzo. (DMN)

Me encantó hacer los carteles de la ópera y que vinieran a vernos. Nos esforzamos en hacer la ópera, pero mereció la pena. (CA5º3)

Con el tiempo observé que esta forma de trabajar les hacía esforzarse más. Querían que todo el mundo se sintiese orgulloso de lo que eran capaces de hacer. En el último proyecto fueron ellos mismos lo que sugirieron hacer una exposición para las familias, como en otras actividades anteriores. (DMN)

Además, todas estas exposiciones ayudaron a las familias a conocer mejor el proceso educativo de sus hijos y a valorarlo.

He oído comentar a otros padres y lo han escrito en el chat que tenemos de la clase que estuvo muy bien y los niños disfrutaron haciendo los instrumentos. No sabía que realizabais estas actividades. (EF5º14)

P- ¿Qué opináis de los trabajos que enseñáis a los demás, a los padres, a los profesores, a los compañeros?

As- Que mola, nos encanta.

Varios- Y a ellos también. (EAs5º)



## **Capítulo 7: Análisis de los datos obtenidos a partir de la propuesta didáctica**

---

En conclusión, creemos esencial transformar el sistema educativo tradicional. Para lograrlo, proponemos un nuevo enfoque: fomentar la participación, la motivación y el desarrollo de la creatividad en el proceso de aprendizaje del alumnado.



PARTE  
CUARTA  
*Conclusiones*

## CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES

En este apartado explicaremos las conclusiones sobre los asuntos tratados en este estudio, divididas en dos subapartados. En primer lugar, desde un abordaje musicológico y desde otro didáctico, y, en segundo lugar, expondremos las limitaciones y propuestas de futuros trabajos a partir de esta tesis.

Castilla y León posee un enorme patrimonio musical albergado en instituciones tanto religiosas como laicas, que constituye un importante testimonio sonoro de épocas pasadas. Gran parte del patrimonio musical eclesiástico en España fue descuidado (muchas veces perdido) durante décadas, hasta que comenzó a suscitar interés por constituir uno de los pilares sobre los que construir una historia de la música española. Tal es su importancia y volumen, que ha relegado el estudio de la música alojada en los archivos de casas nobiliarias y de otras instituciones no religiosas.

Las primeras aproximaciones al estudio del patrimonio musical eclesiástico se centraron en las instituciones más prominentes: las catedrales. No obstante, con el paso del tiempo, se empezó a reconocer el valor de otros fondos musicales conservados en entidades menos importantes a nivel jerárquico,

pero que constituyen una muestra más representativa a nivel social y demográfico, como pueden ser los archivos de parroquias de villas que, en algún momento de su historia tuvieron abundantes recursos para permitirse sus propias capillas musicales. Su conocimiento también es importante para completar y entender el contexto de la vida musical en España.

La iniciativa de esta investigación hay que relacionarla con la existencia de una villa (y su capilla musical) con un gran volumen de población en los años estudiados (1764-1810). Ledesma ha sido referente, a lo largo de la historia, por su situación fronteriza y su localización en lo alto de un llano. Este hecho la convirtió en residencia de nobles y reyes que impulsaron la estabilidad de la capilla musical de su parroquia: Santa María La Mayor.

La capilla musical de la parroquia llegó a tener gran actividad musical, aunque ha suscitado un escaso interés respecto a otras villas similares, que cuentan ya con estudios musicológicos especializados. Probablemente, uno de los motivos sea la escasa documentación que se conserva por distintos motivos. Desamortizaciones, guerras napoleónicas, éxodos a las ciudades, etc., afectaron, sin duda, a las huellas dejadas por los personajes de esta villa, complicando su estudio. Más desconocida es aún la figura de Pablo Santander, maestro de capilla de la parroquia ledesmina durante casi cuarenta años. Por tanto, el estudio de la capilla de música y de su maestro constituía un terreno prácticamente virgen al inicio de esta investigación. Así mismo, conviene enfatizar que esta investigación ha llevado a cabo el análisis de un fondo musical inédito.

Como decíamos anteriormente, la mayoría de los estudios sobre el repertorio sacro están protagonizados por grandes instituciones, no obstante, esta tesis encuentra su justificación, precisamente, en la necesidad de conocer el fondo musical de una

pequeña capilla musical, olvidada tras el paso del tiempo, pero que encierra un gran valor histórico. Así, el primer objetivo general era reconstruir la historia de la capilla de música de la parroquia de Ledesma. Tras esto se desprendía el objetivo específico de situar la capilla de música (sus componentes, normas y protocolos habituales, etc.) en el contexto contemporáneo.

La parroquia de la villa se eleva en el punto más alto de la localidad, visible desde cualquier sitio y rodeada de casas nobiliarias. Ejercía una enorme influencia en todos los habitantes del siglo XVIII, recibiendo ayudas de la nobleza y de una burguesía incipiente. Por ello, esta oligarquía estaba estrechamente vinculada a la vida de la parroquia y su capilla musical, cuya finalidad era la de dignificar los actos religiosos, adoctrinando a los feligreses: el público de Pablo Santander. Analizando su estructura, sostenemos que era similar a la de otros centros rurales; una capilla musical con coro para los oficios. Aunque no hemos encontrado un escrito fundacional de la misma, las primeras noticias que tenemos datan del siglo XVI, organizándose desde su inicio (gracias a las rentas) en base a una jerarquía, en cuya cúspide estaba el capellán y el maestro de capilla u organista, y a su cargo un número mayor o menor de instrumentistas o ministriles y de cantores o músicos de voz. El número de componentes estuvo sujeto a la disponibilidad económica de cada época, manteniendo una plantilla alrededor de 15 miembros durante su época de esplendor en el siglo XVIII.

Se localizan villancicos a 4 voces (Tiple 1º, Tiple 2º, Alto y Tenor), destacando la elaboración ejercida en la parte del Tenor y la duplicidad de Tiples en alguno de ellos, bajo la denominación de Tiple obligado. Se observan escasas variaciones en el conjunto vocal, no tanto así en el instrumental el cual experimentó una evolución significativa durante la época dieciochesca. El bajón es requerido en la capilla musical ledesmina hasta 1831. Destaca el

violín como uno de los grandes protagonistas de la capilla musical ledesmina durante el siglo XVIII, fechando su llegada a la villa de Ledesma en 1740, veinte años antes del magisterio de Pablo Santander. Otro instrumento con gran protagonismo en las composiciones encontradas fue la trompa, estableciendo su aparición en composiciones de 1764.

Tras la contextualización de la capilla se establece el segundo objetivo general, consistente en ofrecer un corpus musical inédito de algunas de las obras que allí se compusieron e interpretaron, para ofrecer una idea del "paisaje" o del panorama sonoro existente en esta parroquia. Por ello, no menos importante es que uno de los puntos relevantes de este estudio reside en el abordaje de la música (y prácticas musicales) desarrollada en una parroquia rural, que a nivel demográfico constituía una muestra cuantitativamente muy representativa en el contexto social del siglo XVIII. Por este motivo, el objetivo específico hacía referencia a la descripción del estilo musical de las obras de Pablo Santander.

A pesar de que la capilla de música contaba con un gran volumen de actividad diaria, apenas hemos podido localizar composiciones musicales. En la actualidad, se encuentran repartidas en tres archivos: el Archivo Parroquial de Ledesma, el Archivo Diocesano de Salamanca y el Archivo Diocesano de Ávila. La única fuente que tenemos en el presente que deja constancia de la música a papeles que se interpretó entre los muros de la parroquia refleja un repertorio religioso (misas, salmos, misereres, etc.) en el que encontramos alusiones a la Virgen del Carmen, patrona de la villa y la existencia de bastantes villancicos y piezas para los momentos más relevantes del año litúrgico como los Corpus, la Semana Santa o la Navidad. Del análisis de los documentos que hacen referencia al corpus musical de Pablo Santander concluimos que fue un autor perteneciente a un

Clasicismo ya asentado mostrando elementos de la modernidad italiana en su composición, entre las que destacan, por el volumen de obras encontradas, los villancicos. Las partituras analizadas en nuestro estudio son muy similares entre sí, por lo que suponemos que el sentido práctico le llevaría a reutilizar materiales y técnicas. Muchos compositores del siglo XVIII no acostumbraban a registrar sus composiciones. Sin embargo, este no era el caso de Santander, quien firmaba algunas de sus obras, lo cual facilitó su localización y reconocimiento en el Archivo Diocesano de Ávila, procedente, a su vez, del fondo parroquial de Piedrahíta. No sabemos cómo fueron a parar esas obras allí, pero sí conocemos que fueron realizadas en un período en el que Pablo Santander era maestro de capilla en Ledesma (1764-1810), puesto que cinco de ellas están fechadas en la misma época (1764, 1765, 1765, 1770 y 1776). Se trata, por tanto, de cinco villancicos correspondientes a su etapa inicial en la villa.

Tras el análisis de estas cinco obras inéditas hasta la fecha, se han extraído unas conclusiones que nos han acercado a su estilo musical. Al respecto, se puede afirmar que la música de Pablo Santander, en pleno siglo XVIII, muestra rasgos de un Clasicismo asentado y, a la vez, presenta cierta conexión con la música italiana, en un intento de implantar modas sugeridas por la nobleza de la época. Así, por ejemplo, destaca la presencia de introducciones instrumentales, que no pueden considerarse secciones independientes, a modo de “oberturas”, en un género vocal tradicional, como es el villancico. En sus composiciones a 4 voces podemos encontrar una independencia de la parte vocal e instrumental, tímidas indicaciones de agógica y dinámica, compases actuales o instrumentos de cuerda frotada, como los violines, y de viento metal, como las trompas, siguiendo las modas catedralicias. Con respecto a la armonía podemos observar una armonía en el que apenas utiliza grados diferentes de la tónica, la



dominante y la subdominante introduciendo tímidas inflexiones al grado de la dominante, al relativo o al homónimo. La estructura formal habitual de los villancicos de Pablo Santander consta de Estribillo y Coplas, pudiendo encontrar, además, en alguno de ellos, otras secciones como la Introducción o la Respuesta. En sus sencillas melodías encontramos tanto motivos orgánicos como mecánicos, donde destaca una predominancia homofónica y homorrítmica de violines I y II basada en escalas y arpeggios, con una independencia de las trompas y el bajo. Suele utilizar las negras en el acompañamiento para marcar el bajo armónico; las semicorcheas y alguna corchea con grados disjuntos en los violines realizando un despliegue de notas reales del acorde; y corcheas con grados conjuntos en las trompas puesto que es una célula más cómoda para un instrumento de viento metal. Mientras tanto, las voces suelen agruparse en alternancia de voces extremas, o incluso en alguna composición encontramos que la melodía realizada por alguna voz es imitada por el violín I.

Por último, otra aportación importante de este estudio es el hecho de que las cinco composiciones, se han puesto en formato de partitura y notación actual aportando un material de gran valor patrimonial que puede interpretarse, facilitando su difusión.

Por otra parte, en la segunda parte de esta tesis, se ha realizado un abordaje didáctico de la obra de Pablo Santander, dado el perfil docente de quien escribe estas líneas.

Entre el alumnado de Educación Primaria, hemos observado que existe un gran desconocimiento y falta de apreciación del patrimonio musical hispano, tanto más si este no es contemporáneo. Por ello, hemos planteado una propuesta didáctica basada en metodologías activas que, partiendo de las fuentes de la capilla musical ledesmina, favoreciera en el alumnado un mayor conocimiento y afección hacia este repertorio. Además,

la figura de Pablo Santander nos ha servido como introducción al estudio de los compositores clásicos explicados en los libros de texto (Haydn, Mozart y Beethoven) y a las características del Clasicismo Musical, periodo en el que encuadramos al maestro de capilla.

Desde este planteamiento, diseñamos una propuesta didáctica basada en el ABP, el aprendizaje cooperativo, la clase invertida o *flipped classroom* y la gamificación, partiendo de la consideración de que la renovación didáctica en el aula de Música podría mejorar los resultados académicos, al mismo tiempo que se favorecería la difusión del patrimonio musical hispano, al utilizarlo como recurso educativo en los procesos de aprendizaje. Así, el objetivo general planteado fue valorar la eficacia de una propuesta didáctica innovadora basada en metodologías activas, para trabajar los contenidos de Historia de la Música. Tras la puesta en práctica hemos obtenido unos resultados que confirman dicho planteamiento, aunque somos conscientes de que nuestra investigación habría sido igualmente válida si los resultados hubieran manifestado que la propuesta didáctica que hemos planteado no era eficaz, ya que, en todo caso, de lo que se trataba era de comprobar si era o no efectiva.

La utilización de metodologías activas en el aula ha contribuido a mejorar no solo los resultados académicos del alumnado, sino también su actitud, motivación e interés hacia la asignatura de Música, en general, y hacia los contenidos relacionados con el patrimonio musical hispano, en particular. Además, ha desarrollado en el alumnado otras competencias, como la creatividad, la iniciativa, la actitud crítica o la superación personal. Así mismo, resulta relevante comprobar que los cambios metodológicos aplicados en el aula han contribuido a que el

alumnado disfrutara de todo el proceso de aprendizaje y no se centrara únicamente en sus resultados académicos.

Del objetivo general expuesto, se desprenden otros específicos cuyas conclusiones exponemos a continuación.

El primer objetivo específico planteado es conocer las dificultades del alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria en el ámbito musical, en general, y en los contenidos de Historia de la Música, en particular. Para conseguir este objetivo específico, utilizamos las entrevistas a expertos, los cuestionarios administrados al alumnado de varios centros y las referencias consultadas para la elaboración del marco teórico. A partir de los mismos, comprobamos que la Historia de la Música (donde tratamos aspectos como el patrimonio musical hispano o europeo) es un tema farragoso que no conecta con el alumnado de las aulas de Primaria. Es uno de los aspectos que menos gusta a los alumnos, porque no lo entienden o les resulta aburrido. A partir de los resultados obtenidos, comprobamos que el tratamiento del patrimonio musical en las aulas requería de un enfoque distinto, que justificaba la necesidad de que realizáramos cambios en nuestra práctica docente. Por este motivo, nuestro segundo objetivo específico hacía referencia a identificar los elementos que contribuyen a la innovación metodológica en el campo de la Educación Musical actual, con el fin de integrarlos en el diseño de nuestra nueva propuesta didáctica.

La realidad de nuestra educación es que aún hay parcelas de la misma asentadas en estamentos tradicionales y ciertos maestros tienden a ser conservadores y poco receptivos al cambio. A pesar de que los maestros entrevistados sean partidarios de una apertura a la innovación, todavía hay muchos docentes que se sienten recelosos ante los cambios. A pesar de que los maestros entrevistados sean partidarios de una apertura a la innovación,

todavía hay muchos docentes que se sienten recelosos ante los cambios, considerando que los elementos tradicionales son más válidos por su permanencia en el tiempo.

Cuando empezamos a poner en práctica nuestro modelo educativo, hubo maestros que mostraron curiosidad y algunos, incluso, se unieron a nuestra forma de trabajar a través de metodologías activas. Otros mostraron indiferencia o rechazo ante estas nuevas prácticas, negando su utilidad por considerarlas muy trabajosas desde el punto de vista de la planificación docente. No obstante, a medida que fueron comprobando que los resultados eran satisfactorios y que la motivación del alumnado era muy elevada, fueron cambiando su pensamiento inicial y aceptando que los beneficios de esta nueva forma de trabajo compensaban el esfuerzo requerido.

Cada vez con más frecuencia, los docentes somos conscientes de que las clases teóricas no captan la atención del alumnado, quien recibe un bajo porcentaje de la información que se le intenta transmitir. Los expertos entrevistados, las diferentes referencias que hemos trabajado para la elaboración del marco teórico e incluso el currículo actual de educación nos indican que existe una tendencia creciente a trabajar en el aula con metodologías activas, en las que el alumnado adquiere un mayor protagonismo, al ser constructores de sus propios aprendizajes.

Estas metodologías en el aula de Música se muestran eficaces para el desarrollo de la imaginación y de la creatividad, ya que los alumnos deben buscar soluciones a los problemas y retos que les plantea el docente y, de esta forma, van adquiriendo los aprendizajes. En este proceso, es importante que el propio alumnado sea quien aporte ideas y sugerencias sobre qué materiales utilizar, el modo, cómo resolver las dificultades y el porqué de todo ello, mientras que la función del docente es acompañarle y guiarle

a lo largo del mismo. Por otro lado, los métodos activos dotan al proceso de enseñanza-aprendizaje de un componente lúdico, que contribuye a que el alumnado esté más receptivo a los contenidos presentados. Además, este tipo de metodologías favorecen la manipulación y la experimentación. Por último, la posibilidad de realizar diferentes tareas dentro de una misma actividad, con varios niveles de dificultad y de manera sincronizada, promueve que todo el alumnado realice sus aportaciones individuales dentro del grupo de trabajo al que pertenece, para la consecución del resultado final.

Por todo lo expuesto, diseñamos y pusimos en práctica con nuestros alumnos de 5º y 6º de Primaria una propuesta didáctica basada en metodologías activas, tomando como referencia fundamental el aprendizaje basado en proyectos, pero utilizando también los principios del trabajo cooperativo, la gamificación y la *flipped classroom* o la clase invertida. Para comprobar la eficacia de nuestro planteamiento, establecimos un nuevo objetivo específico en nuestra investigación, consistente en comprobar si las nuevas prácticas educativas a través de metodologías activas permiten que los alumnos realicen aprendizajes integradores y significativos sobre la Historia de la Música.

Al respecto, señalaremos que, durante la aplicación de la propuesta, los alumnos realizaron varios trabajos y un examen final que nos permitieron comprobar que, en conjunto, habían aprendido los contenidos de forma adecuada, obteniendo calificaciones altas o muy altas. La interconexión de los contenidos musicales es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el ABP lo ha hecho posible. A priori, puede parecer difícil trabajar de forma práctica algunos de ellos, como los contenidos teóricos del Lenguaje Musical o la Historia. Es cierto que los contenidos relativos a la práctica instrumental y vocal, el movimiento y la danza se pueden adaptar más fácilmente a este tipo de métodos,

pero todos ellos están íntimamente relacionados, pudiéndose trabajar conjuntamente.

El objetivo principal de las metodologías activas es preparar al alumnado para la vida real, ayudándole a desarrollar recursos mentales, sociales, estratégicos, emocionales, etc. que le permitan disfrutar de los desafíos y retos, enfrentándose a la incertidumbre y complejidad. En definitiva, fortalecer sus competencias para enfrentarse a su vida profesional y personal. A lo largo del proyecto hemos observado cómo el alumnado desarrollaba su confianza y capacidades al enfrentarse a las actividades propuestas.

Respecto al último objetivo específico planteado, relativo a analizar la repercusión de las metodologías activas sobre la motivación del alumnado hacia el patrimonio musical histórico, cabe destacar que las metodologías activas se fundamentan en su capacidad para estimular la motivación del alumnado, consiguiendo que desarrollen unas conductas concretas. A lo largo de esta investigación, ha quedado evidenciado que la motivación mejora la producción, influyendo en el aprendizaje y en el comportamiento. La realización de actividades poco rutinarias y que implicaban procesos creativos incentivaron la motivación intrínseca de los alumnos, quienes sintieron una mayor autonomía, seguridad en sus competencias y vinculación social.

La respuesta del alumnado ha sido, desde el principio, muy positiva. El componente lúdico de las actividades planteadas, la interacción social y la valoración de sus trabajos han sido claves para lograr una mayor implicación en las sesiones. En las entrevistas a las familias, nos sorprendió conocer su entusiasmo por la acogida que tenía la asignatura de Música entre el alumnado, y lo que estaban aprendiendo. Destacaban, sobre todo, la motivación que este tipo de actividades había logrado despertar en

sus hijos, puesto que las clases de Música eran temas recurrentes al llegar a casa.

Como se ha comentado anteriormente, empezamos este trabajo siendo conscientes de que, respetando la rigurosidad científica, la investigación sería válida independientemente de si los resultados finales servían para confirmar nuestras ideas iniciales o para rechazarlas. En algunos momentos sentimos inseguridad, algo normal cuando nos alejamos de lo conocido, pero los ánimos de algunos compañeros, el entusiasmo de las familias y la ilusión y motivación del alumnado nos ayudó a continuar por el camino iniciado. Conseguimos superar la barrera de la inseguridad al observar el disfrute del alumnado y, sobre todo, el dominio de los contenidos curriculares.

En definitiva, la necesidad de un cambio en la educación viene dada, en gran medida, por las características de las nuevas generaciones de estudiantes. La educación de hoy en día tiene que estar inmersa en la realidad del alumnado y, por ello, los docentes tenemos la tarea de proponer nuevos métodos educativos, que se adapten a sus necesidades. Terminamos destacando que, aunque nuestros resultados han sido satisfactorios, estamos convencidos de que las iniciativas individuales tienen poco alcance para conseguir un cambio global, por lo que resulta necesario fomentar el compromiso conjunto del profesorado para desarrollar una línea de trabajo común. Los docentes, a su vez, deben apoyarse en sus equipos directivos, asesores de formación e inspectores, de tal manera que, entre todos, se pueda llegar a lograr un cambio significativo que transforme las prácticas educativas de un centro.

Por último, exponemos las limitaciones encontradas en este trabajo, así como, las propuestas de futuro a partir del mismo.

Por lo que respecta a los problemas encontrados en el ámbito musicológico, cabe destacar las dificultades encontradas a la hora de construir un propio método de análisis. Para afrontar este marco de forma correcta establecimos un esquema general basado en LaRue (2009) del cual hemos extraído los elementos generales a analizar: antecedentes, observación y evaluación. El segundo bloque correspondiente a la observación incluye diferentes aspectos como dimensiones de la obra, forma, melodía, armonía, ritmo, textura, instrumentación, dinámica, agógica, textos, etc. Tras varios intentos por conseguir un método que se adecuara a nuestras necesidades, tuvimos en cuenta tanto el tratamiento de las partes vocales como instrumentales y el acompañamiento, analizado la estructura, la textura, compases, tonalidades y cuestiones relacionadas con la agógica y la dinámica.

En el ámbito didáctico, la poca carga lectiva semanal asignada a la asignatura de Música hizo que tuvimos que reflexionar sobre las actividades varias veces hasta conseguir adaptarnos al periodo de tiempo real con el que contábamos. También nos resultó compleja la realización de actividades TIC. Aunque el alumnado disponía de su miniportátil individual, la conexión conjunta de todo el alumnado provocaba problemas de conectividad. Para solventar estas cuestiones, decidimos convertir algunas de las actividades individuales en grupales. De esta forma, al estar operativos únicamente cuatro o cinco portátiles, las clases se desarrollaron con normalidad. Otra dificultad reseñable es la cantidad de horas empleadas en la realización de las actividades expuestas, no tanto a nivel de aula, sino de preparación anterior. Entendemos que este aspecto puede disuadir a otros maestros que no quieran emplear tanto tiempo en la planificación de sus métodos pedagógicos. Sin embargo, hemos experimentado que, a medida que avanzamos en el curso, descendieron tanto el tiempo de preparación previa como el esfuerzo empleado para ello. Por



último, destacamos que las referencias bibliográficas relacionadas con el tema propuesto (repertorio musical hispano aplicado al aula de Primaria) son bastante escasas. Apenas hemos encontrado algún artículo que aluda a estas cuestiones.

Finalmente, con respecto a las propuestas de futuros trabajos, esta tesis puede dar pie a seguir profundizando en el legado de Pablo Santander. Cabe destacar que podría parecer que la selección de obras analizadas es muy pequeña en comparación con la extensa obra del compositor conservada. No obstante, aunque en número esta afirmación pudiera ser correcta, es necesario resaltar que se ha llevado a cabo un análisis muy extenso de cada una de ellas. Por tanto, esta investigación constituye una primera aproximación para crear marcos para investigaciones futuras relacionadas con el corpus musical de Pablo Santander. Además, la puesta en práctica en el aula de la propuesta didáctica planteada en este estudio puede adaptarse a otros cursos de la Educación Primaria, e, incluso, a otros niveles, como la Educación Secundaria, o asignaturas.



## BIBLIOGRAFÍA

### Sección musicológica

- Alén, M. P. (1987). Situación económica de la capilla de música de la Catedral de Santiago de Compostela (1760- 1820). *Revista de Musicología*, 10, 221- 129.
- Alonso, C. (1999). Nacionalismo. *Diccionario de la música española e hispanoamericana* (pp. 927-944). Madrid: SGAE.
- Alonso, N. (1982). *Villancicos y representaciones populares de Castilla*. Valladolid: Institución Cultural de Simancas.
- Álvarez, J.M. (1985). *Catálogo y estudio del archivo musical de la catedral de Astorga*. Cuenca: Instituto de Música Religiosa.
- Anglés, H. y Subirá, J. (1946). *Catálogo musical de la Biblioteca Nacional de Madrid. Vol. 1, Manuscritos*. Barcelona: CSIC, Instituto Español de Musicología.
- Aparisi, J. (2008). Recepción histórica de la música eclesiástica de Joseph Haydn en los archivos musicales catedralicios de la Comunidad Valenciana. *Anuario Musical*, 63, 97–152.
- Araiz, A. (1942). *Historia de la música religiosa en España*. Barcelona: Editorial Labor.

- Artero, J. (1947). Oposiciones al magisterio de capilla en España durante el s. XVIII. *Anuario Musical*, 2, 191-202.
- Barrado, A. (1946). Catálogo del Archivo Musical del Monasterio de Guadalupe. *Revista de Estudios Extremeños*, 1, 339- 358.
- \_\_\_\_\_ (1946). Catálogo del Archivo Musical del Monasterio de Guadalupe. *Revista de Estudios Extremeños*; 2, 69- 96.
- \_\_\_\_\_ (1946). Catálogo del Archivo Musical del Monasterio de Guadalupe. *Revista de Estudios Extremeños*, 3, 713- 714.
- Barrios, M. P. (1997). Catalogación y proyectos de investigación sobre la música en la Catedral de Coria. *Revista de Musicología*, 20, 222-34.
- \_\_\_\_\_ (1999). *La música en la Catedral de Coria. 1590- 1755*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Bejarano, A. y Pérez, E. (1994). *Ledesma 1752 según las respuestas generales del Catastro de Ensenada*. Madrid: Tabapress.
- Bernal, M. (2008) La relación métrica entre el compasillo y las proporciones ternarias en la música española para órgano del siglo XVII. *Inter-American Music Review*, 2, 191-206.
- Bertrán, L. (2012). *Gaetano Brunetti: Tríos para dos violines y violonchelos. Series VI y VIII*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.

- Bombi, A., Carreras, J. J. y Marín, M. Á. (2005). *Música y cultura urbana en la edad moderna*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bordas, C. (2000). Tradición e innovación en los instrumentos musicales. En M. Boyd y J. J. Carreras (Ed.), *La música en España en el siglo XVIII* (pp. 201-218). Madrid: Cambridge University Press.
- Boyd, M. y Carreras, J. J. (2000). *La música en España en el siglo XVIII*. Madrid: Cambridge University Press.
- Calle, B. (1984). *Catálogo de música y documentos musicales del Archivo Catedral de Lérida*. Lleida: Dilagro.
- Camacho, P. (2002). *La música y los músicos en la iglesia riojana de Briones: formación de un archivo musical parroquial*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Canela, M. (2007). *Antoni Milá tres décadas de paisaje sonoro devocional. Estudio sobre la capilla de música y el compositor tarraconense en la segunda mitad del siglo XVIII* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Capdepón, P. (1994). *El P. Antonio Soler y el cultivo del villancico en El Escorial (1729- 1783)*. El Escorial: Ediciones Escorialenses.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Villancicos del Padre Antonio Soler (1729-1783)*. Vol. I: villancicos 1-6. Madrid: Sociedad Española de Musicología.

- \_\_\_\_\_ (2011). *La música en Irún en el siglo XIX: la capilla de la iglesia parroquial de Santa María del Juncal*. Irún: Ayuntamiento.
- \_\_\_\_\_ (2011). Música de tecla en la España del siglo XVIII: Domenico Scarlatti y el padre Antonio Soler. *Cuadernos de estudios del siglo XVIII*, 21, 7-34.
- Capdepón, P., Laborda, J. M., Pérez, R. M. y Schmitt, T. (1996). *La música en la Catedral de Segorbe (Siglo XVIII)*. Castellón de la Plana: Fundación Dávalos.
- Carreira, X. M. (1999). Archivo. *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* (pp. 589). Madrid: SGAE.
- Carreras, J. J. (2001). Hijos de Pedrell: La historiografía musical española y sus orígenes nacionalistas (1780-1980). *II Saggiatore musicale*, 8(1), 121-169.
- \_\_\_\_\_ (1994). La historiografía artística: la música. *Teoría/crítica*, 1, 277-306.
- \_\_\_\_\_ (2018). *Historia de la música en España e Hispanoamérica 5: la música en España en el siglo XIX*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Carreras, J. J. y Boyd, M. (2000). *La música en España en el siglo XVIII*. Cambridge: University Press.
- Casares, E. (1975). Catálogo del archivo de música de la catedral de Oviedo. *Anuario Musical*, 30, 181- 208.

- \_\_\_\_\_ (1980). La música en la Catedral de León: Maestros del siglo XVIII y catálogo musical. *Archivos Leoneses*, 67, 1-5.
- Casares, E. y Alonso, C. (1995). *La música española en el siglo XIX*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Casaseca, A. y Nieto, J. R. (1982). *Libro de los lugares y aldeas del obispado de Salamanca: (manuscrito de 1604-1629)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Cascudo, T. (2021). *Un Beethoven Ibérico. Dos siglos de transferencia cultural*. La Rioja: Comares Música.
- Castro, A. y Onís, F. (1916). *Fueros leoneses de Zamora, Salamanca, Ledesma y alba de Tormes*. Madrid: Centro de Estudios Históricos.
- Chaves, M. (2010). *La vida musical en los conventos femeninos de Alba de Tormes (Salamanca)* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Cuello, E. (2018). *Le Nuove Musiche (1601) de Giulio Caccini: Dramma per musica en la corte de los Medici*. (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza.
- Dahlhaus, C. (2014). *La música del siglo XIX*. Madrid: Akal.
- Deleito, J. (1952). *La vida religiosa española bajo el cuarto Felipe. Santos y pecadores*. Madrid: Espasa Calpe.

- Della, F. (1996). Italia e Francia nell'Ottocento. Torino: EDT.
- Díaz, M. T. (2007). *Catálogo musical de la Iglesia Colegial de Antequera*. Sevilla: Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Díez, J. I. (1993). El ferrocarril de Ledesma. Proyectos y diseños arquitectónicos. *Revista de Estudios*, 31, 183-206.
- Eitner, R. (1959). Sayas, Don Juan Francisco de. *Biographisch-Bibliographisches Quellen-Lexikon der Musiker und Musikgelehrten der christlichen Zeitrechnung bis zur Mitte des neunzehnten Jahrhunderts*. Akademische, 8, 440-441.
- Escuer, S. (2018). *El villancico en la Catedral de Jaca durante el reinado de Felipe V (1700-1746): recepción y evolución del nuevo estilo* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Eslava, H. (1852-1860). *Lira sacro-hispana: gran colección de obras de música religiosa compuesta por los más acreditados maestros españoles, tanto antiguos como modernos*. Madrid: M. Martín Salazar.
- Ezquerro, A. (1998). Cataloguing Musical Sources in Spain. *Fontes Artis Musicae*, 45, 81-9.
- Feijoo, Fr. B. G. (1781). *Theatro Crítico Universal, o discursos varios en todo género de materias, para desengaño de errores comunes*. Madrid: Blas Roman, Impresor de la Real Academia de Derecho Español y Público.



- Fernández, I. (2004). La reforma del canto gregoriano en el entorno del Motu Proprio de Pío X. *Revista de Musicología*, 27, 43 -73.
- Franco, A. (2002). *Estudios sobre D. Beltrán de la Cueva y el ducado de Alburquerque*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Gallego, A. (1978). Un siglo de música en Valdemoro (1582-1692). *Revista de Musicología*, 1, 243-53.
- \_\_\_\_\_ (1988). *La música en tiempos de Carlos III. Ensayo sobre el pensamiento musical ilustrado*. Madrid: Alianza.
- \_\_\_\_\_ (1991). Aspectos sociológicos de la música en la España del siglo XIX. *Revista de Musicología*, 14, 30-31.
- Garbayo, J. (2002). La hagiografía a través de los fondos musicales de las catedrales y colegiatas españolas: himnos, secuencias, villancicos y otras composiciones de loas en honor de los santos. *Memoria Ecclesiae*, 26, 53- 105.
- \_\_\_\_\_ (2004). El magisterio de la capilla de música de la Catedral de Ourense entre 1780 y 1819: José Quiroga y Manuel Rábago. *Revista de Historia de Arte Orensano*, 10, 237-60.
- García, D. (1981). *Catálogo Archivo de música de la Catedral de Salamanca*. Cuenca: Instituto de Música Religiosa de la Diputación Provincial.

- García Gómez- Heras, J. M. (1985). *Historia y Razón*. Madrid: La Alhambra S. A.
- García Martín, J. (2011). *Música religiosa en la Castilla rural de los siglos XVIII y XIX. La capilla de música de la iglesia de los santos Juanes de Nava del Rey (1700--1890)* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Gembero, M. (1995). *La música en la Catedral de Pamplona durante el siglo XVII*. Pamplona: Institución “Príncipe de Viana”.
- \_\_\_\_\_ (1998). El patronazgo ciudadano en la gestión de la música eclesiástica: la parroquia de San Nicolás de Pamplona (1700-1800). *Nassarre*, 14, 269-362.
- Goldmann, L. (1966). *Sciences humaine et philosophie*. Paris: Mediations.
- Gómez, C. (1986). *Historia de la música española. 5. Siglo XIX*. Madrid: Alianza Música.
- Gómez, P. J., Hernández, L., Montero García, J. y Vicente Baz, R. (Ed). (2008). *El archivo de los sonidos: la gestión de fondos musicales*. Salamanca: ACAL.
- González García, M. (1973). *Salamanca: la repoblación y la ciudad en la Baja Edad Media*. Salamanca: Centro de Estudios Salamantinos.
- González Marín, L. A. (1997). Algunas consideraciones sobre la música para conjuntos instrumentales en el siglo XVII español. *Anuario Musical*, 52, 101-141.

- González Valle, J. V. (1998). Spanish Ecclesiastical Archives. Musical Documentation. *Fontes Artis Musicae*, 45, 39-53.
- \_\_\_\_\_ (1998). La música en las Catedrales. *Ars Sacra*, 2, 193- 97.
- \_\_\_\_\_ (1998). La música en las Catedrales (II parte). *Ars Sacra*, 2, 122- 31.
- González, J. V., Ezquerro, A., Iglesias, N., Gonsálvez, C. J. y Crespi, J. (1996). *Normas Internacionales para la catalogación de fuentes musicales históricas. (Serie A/II, Manuscritos musicales, 1600- 1850)*. Madrid: Arco/ Libros.
- Guillén, M. C. y Ruiz, I. (1990). *Catálogo de villancicos y oratorios en la Biblioteca Nacional. Siglos XVIII - XIX*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Gutierrez, V. (2018). *El melólogo cómico en España (1791-1808)* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Iglesias, A. L. (1989). El código de la parroquia de Santa María de Ledesma. *Revista de Musicología*, 1, 175-197.
- Iglesias, A. (dir.); Navarro, R. (1973). *Catálogo musical del archivo de la Santa Iglesia Catedral Basílica de Cuenca*. Cuenca: Instituto de Música Religiosa.

- Knighon, T. y Torrente, Á. (2007). *Devotional music in the Iberian World, 1450- 1800: The Villancico and Related genres*. Aldershot: Ashgate.
- Labeaga, J. C. (1980). La música en la parroquia de Santa María de Viana (Navarra), siglos XVI y XVII. *Príncipe de Viana, 158*, 203-250.
- Laird, P. (1997). *Towards a History of the Spanish Villancico*. Michigan: Harmonie Park Press.
- Larue, J. (2004). *Análisis del estilo musical*. Madrid: Ideamúsica.
- Leza, J. M. (Ed.). (2004). *Historia de la música en España e Hispanoamérica 4: La música en el siglo XVIII*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Llargo, E. (2009). Procesos de transformación del villancico en la Zaragoza del siglo XVIII. *Cuadernos de filología hispánica, 27*, 169- 178.
- Lolo, B. (1997). Música en España en el siglo XVIII. Estado de la cuestión. *Revista de Musicología, 20*, 279-281.
- López, J. (1991). *Las Edades del Hombre. La música en la Iglesia de Castilla y León*. Valladolid: Fundación Edades del Hombre.
- \_\_\_\_\_ (1999). Cecilianismo. *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* (pp. 459-462). Madrid: SGAE.

- Madoz, P. (1984). *Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de España y sus posesiones de Ultramar 1845-1850*. Salamanca: Publicaciones de la Excma. Diputación Provincial de Salamanca.
- Maldonado, J. (1997). La población de Salamanca en el siglo XIX. En J. L. Martín y S. Martín (Eds.). *Historia de Salamanca* (pp. 61-79). Salamanca: Centro de estudios salmantinos.
- Maluquer, J. (1956). *La Humanidad Prehistórica*. Barcelona: Montaner y Simón.
- Marín, M. Á. (1999). *Music and Musicians in Provincial Towns: the case of eighteenth-century Jaca (Spain)* (Tesis doctoral). Royal Holloway University, Reino Unido.
- \_\_\_\_\_ (2000). A propósito de la reutilización de textos de villancicos: dos colecciones desconocidas de pliegos impresos en la British Library (ss. XVII-XVIII). *Revista de Musicología*, 30, 103- 30.
- \_\_\_\_\_ (2007). *La recepción del clasicismo musical y su configuración en España a través de la obra de Francisco J. García Fajer, Luigi Boccherini y Mateo Pérez de Albéniz*. (ANGI2005/12). Universidad de La Rioja, Universidad de Salamanca.
- Martín, A. y Monsalvo, J. M. (1986). *Documentación Medieval del Archivo Municipal de Ledesma*. Salamanca: Ediciones de la Diputación de Salamanca.

- Martín, J. J. (1959). *Escultura barroca castellana*. Madrid: Publicaciones de la Fundación Lázaro Galdiano.
- Martín, J. L. y Martín, S. (2008). *Historia de Ledesma*. Salamanca: Diputación de Salamanca.
- Martín, A. (1985). *Historia de la música española. 4. Siglo XVIII*. Madrid: Alianza Música.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Catálogo del Archivo de Música de la Catedral de Málaga*. Granada: Junta de Andalucía.
- Mayer, H. (1973). *Sixteenth-century Instrumentation: The Music for the Florentine Intermedii*. Dallas: American Institute of Musicology.
- Medina, N. (2016). *La vida musical en la Catedral de Toledo durante el siglo XVII: capilla de música y obras* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma, Madrid.
- Mendez, R. (2011). *Población General de España 1645*. Madrid: La hoja del Monte.
- Mestre, A. (2004). Ilustración, regalismo y jansenismo. *Historia de España en la Edad Moderna, 1*, 715-740.
- Mínguez, J. M. (Coord.). (1997). Edad Media. En Martín, J. L. y Martín, S. (Coord.), *Historia de Salamanca* (pp. 130-152). Salamanca: Centro de Estudios Salmantinos.

- Morán, C. (1919). *Investigaciones acerca de arqueología y prehistoria de la región salmantina*. Salamanca: Impresión de Calatrava.
- Moxo, S. (1963). *La alcabala: sobre sus orígenes, concepto y naturaleza*. Madrid: Instituto "Balmes" de Sociología.
- Muñoz, C. (2008). La Iglesia de Ledesma desde el siglo XVII hasta nuestros días. En J. L. Martín y S. Martín (Coord.), *Historia de Ledesma* (pp. 271-293). Salamanca: Ediciones de la Diputación de Salamanca.
- Mur, J. J. (1993). *Catálogo del Archivo de Música de la Catedral de Huesca*. Huesca: editores.
- Nieto, J. R. (1997). *Santa María La Mayor de Ledesma*. Salamanca: Librería Cervantes.
- Olarte, M. (1991). Sources for sketching the Life of a Seventeenth Century 'Maestro de capilla'. *Journal of the Royal Musical Association*, 116, 152-53.
- \_\_\_\_\_ (2004). Músicas, cantoras y ministriles en el convento de Loreto de Peñaranda de Bracamonte. *Estudios multidisciplinares de género*, 1, 287-99.
- Pacheco, B. (1596). *Catorze discursos sobre la oracion sacrosancta del pater noster*. Salamanca: Francisco Fernández de Córdoba.
- Pajares, M. (1993). *Archivo de Música de la Catedral de Cádiz*. Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía.

- Palacios, J. L. (2000). El espíritu ilustrado de un villancico del siglo XVIII. *Nasarre: Revista aragonesa de musicología*, 16, 173- 84.
- Pavia I Simó, J. (1993). La música a la parròquia de Sant Just i Sant Pastor de Barcelona, durant el segle XVII. *Anuario Musical*, 48, 103-42.
- Pedrell, F., Cabezón A., Guerrero, F, De Morales, C. y Gines, J. (1898). *Hispaniae Schola Musica Sacra. Opera Varia (Saecul. XV, XVI, XVII et XVIII)*. Barcelona: Juan Bta. Pujol y C<sup>a</sup>.
- Pérez Mancilla, V. J. (2009). *La música en la iglesia de Santa María de Huéscar hasta el siglo XIX* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- \_\_\_\_\_ (2013). Historiografía musical de las parroquias en España: Estado de la Cuestión. *Anuario Musical*, 68, 47-80.
- Pérez Prieto, M. (1995). La capilla de música de la catedral de Salamanca durante el período 1700- 1750: historia y estructura (empleos, voces, instrumentos, plantillas, provisión de plazas y nómina. *Revista de Musicología*, 18, 145-174.
- \_\_\_\_\_ (1999). La capilla de música de la catedral de Salamanca durante la primera mitad del siglo XVIII: organización social y económica, función desempeñada y práctica musical. *Revista de Estudios*, 42, 191- 222.
- Petisco, J. (1828). *Gramática griega*. Madrid: Eusebio Aguado.



- Querol, M. (1975). El archivo de música de la Colegial de Jerez de la Frontera. *Anuario Musical*, 30, 167- 180.
- Ramos, S. (2009). *La catedral de Ávila como institución musical durante la segunda mitad del siglo XVII* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca.
- Ramírez, A. y Ramos, M. A. (2005). *Catálogo del archivo musical de la parroquia de San Juan Bautista de Marchena (Sevilla)*. Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- Ringer, A. (1990). *The early romantic era: between revolutions, 1789 and 1848*. London: Macmillan.
- Rodilla, F. (2017). La capilla de música del Real Monasterio de Santa María de Guadalupe a través de la manda testamentaria de Diego López de Ribadeneira un ejemplo de patronazgo musical en tiempos de Felipe II. *Revista de Musicología*, 1, 99-134.
- Romero, J. (2006). *Catálogo del archivo de música de la Antigua Colegial de Olivares*. Madrid: Sociedad Española de Musicología.
- Rubio, S. (1979). *Forma del villancico polifónico desde el siglo XV hasta el XVIII*. Cuenca: Instituto de Música Religiosa de Cuenca.
- Ruiz, I. (Coord). (1992). *Catálogo de villancicos de la Biblioteca Nacional Siglo XVII*. Madrid: Ministerio de Cultura.

- Ruiz, J. y Velázquez, I. (2007). *Catálogo del Archivo de Música de la Colegiata de San Miguel de Alfaro*. La Rioja: Instituto de Estudios Riojanos.
- Salazar, A. (1955). La música de España; la música en la cultura española. *Journal of the American Musicological Society*, 8, 137-38.
- Sánchez-Blanco, F. (1991). *Europa y el pensamiento español del siglo XVIII*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, M. (1987). *Tumbos Blanco y Negro*. Salamanca: Fueros y posturas de Zamora.
- Sánchez Siscart, M. (1990). El villancico en la teoría literaria y musical del siglo XVIII. *Nasarre*, 6, 165-88.
- Sánchez, J. (2001). *Linajes de Salamanca*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Serrano, M. (2016). *La música en la Catedral de Plasencia. 1408 a 1566. Estudio desde la documentación de los archivos eclesiásticos y civiles* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- Sobrino, R. (2005). Análisis musical. De las metodologías del análisis al análisis de las metodologías. *Revista de Musicología*, 1, 666-668.
- Soriano, M. (2007). *Historia de la música española: desde la venida de los fenicios hasta el año de 1850. Edición facsímil*. Madrid: ICCMU.

- Sopeña, F. (1976). *Historia de la Música española contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Subirá, J. (1953). *Historia de la música española e hispanoamericana*. Barcelona: Salvat.
- Tomás Y Valiente, F. (1977). *El marco político de la desamortización en España*. Barcelona: Ariel.
- Toribio, E. (2010). *Salamanca y sus alrededores su pasado, su presente y su futuro (1944)*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Torijano, E. (2008). Las transformaciones en Ledesma y su zona de influencia en los siglos XVIII y XIX. En J. L. Martín y S. Martín (Coord.), *Historia de Ledesma* (pp. 230-255). Salamanca: Ediciones de la Diputación de Salamanca.
- Torre, L. de la. (1983). *La música en la Catedral de Las Palmas, 1514-1600: Documentos para su estudio*. Madrid: Sociedad Española de Musicología.
- Torrente, Á. y Marín, M. Á. (2000). *Bibliografías y catálogos. 29 pliegos de villancicos en la British Library (Londres) y en la University Library (Cambridge)*. Kassel: Edition Reichenberger.
- \_\_\_\_\_ (2000). *Pliegos de villancicos en la British Library (Londres) y en la University Library (Cambridge)*. Kassel: Edition Reichenberger.
- Torrente, Á. (2000). La música en España en el siglo XVIII. En M. Boyd y J. J. Carreras (Eds.), *Las secciones italianizantes de los*

- villancicos de la Capilla Real, 1700- 1740* (pp. 87-94). Madrid: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (2002). Pliegos de villancicos en la Hispanic Society of America. *Pliegos de Bibliofilia*, 19, 3-19.
- \_\_\_\_\_ (2014). Historia de la música en España e Hispanoamérica. En J.M. Leza (ed.). *La modernización/italianización de la música sacra*, 4 (pp. 125-126). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Torres, N. (2012). Música en tiempos de Victoria en la parroquia de Santiago (Valladolid). *Revista de Musicología*, 35, 87-102.
- Trillo, J. y Villanueva, C. (1987). *La música en la catedral de Tui*. La Coruña: Diputación de La Coruña.
- Turina, G. (2021). *El violonchelo en España en el siglo XVIII*. Madrid: Arpegio Editorial.
- Vicente, A. (2010). *Los cargos musicales y las capillas de música en los monasterios de la orden de San Jerónimo (siglos XVI-XIX)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- Vilar I Torrens, J. M. (1996). *Carlos Baguer. Sinfonías*. Madrid: Sociedad Española de Musicología.
- Villalmanzo, J. (1992). *La música en la parroquia de los Santos Juanes de Valencia durante el siglo XVIII*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Zudaire, C. (1987). La vida musical en la parroquia navarra de Falces (siglos XVII al XIX). *Revista de Musicología*, 10, 843-878.

### Sección didáctica

Alsina, P. (1997). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.

Angulo, M. (1999). La educación musical: nuevas alternativas. *Música y educación*, 37, 197–209.

Arias, J. (2010). *El aprendizaje cooperativo basado en MMOG* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Valladolid.

Ariza, M.A. y Trujillo, F. (2006). *Experiencias Educativas en aprendizaje cooperativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Arnold, B. J. (2014). Gamification in education. *ASBBS Proceedings*, 21(1), 23-32.

Balsera, F. J. y Gallego, D. J. (2010). *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Barcelona: DINSIC Distributions Musicals.

Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

Barba, J. J. (2013). Investigación cualitativa en Educación Musical En A. Maravilla y A. Girálbez (Coords.), *La investigación cualitativa en la educación en los comienzos del siglo XXI* (pp.23-38). Madrid: Grao.

- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 9, 497-504.
- Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Informática Educativa Comunicaciones*, 4, 121-140.
- Barrus, J. (2014). *Cómo hacer una rúbrica para un proyecto*. Recuperado de [http://www.ehowenespanol.com/rubrica-proyecto-como\\_334506/](http://www.ehowenespanol.com/rubrica-proyecto-como_334506/)
- Bassilota, V. (2018). *El valor del aprendizaje basado en proyectos con tecnologías: análisis de prácticas de referencia* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83, 39–43. Recuperado de <https://org/10.1080/00098650903505415>.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase: lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. Madrid: Ediciones SM.
- Berrón, E. (2016). *Iniciación a la educación auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de lenguaje musical* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.

- Botella, A. M. y Cabañero, E. (2020). Juegos y gamificación en las aulas de música de Educación Primaria. *Revista Electrónica de tecnología educativa*, 73, 174-188.
- Buendía, L., Colás, M. P. y Hernández, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Calvillo, A. J. (2014). *El modelo Flipped Learning aplicado a la materia de música en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria: una investigación-acción para la mejora de la práctica docente y del rendimiento académico del alumnado* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- \_\_\_\_\_ (2015). “Flipped learning” en el aula de música. *Aula de Secundaria*, 15, 23-25.
- \_\_\_\_\_ (2019). *Un mundo de proyectos ABP musicales*. Madrid: Procompal.
- Camilli, C., López, E. y Barceló, M.L. (2012). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática. *Enseñanza Teaching*, 30(2), 81-103.
- Cardozo, J. (2010). Los aprendizajes colaborativos como estrategia para los procesos de construcción de conocimiento. *Revista Educación y desarrollo social*, 4(2), 87-102.
- Carreira, M. (2011). Cinco buenas razones para no utilizar en ningún caso contenidos digitales. En J. Dulac y C. Alconada (Coords.), *II Congreso de Pizarra digital. Publicación de Comunicaciones* (pp. 33-45). Madrid: Pizarratic.

- Carretero, M. (2009). *Comprensión y Motivación. Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Clark, B. A. (2017). *Project Based Learning: Assessing and Measuring Student Participation*. Recuperado de <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.es/&httpsredir=1&article=1041&context=cehsgpirw>
- Cohen, A. (2011). The gamification of education. *The Futurist*, 45(5), 35-40.
- Cuevas, V. (2012). *Trabajando con portafolios*. Recuperado de <http://www.educacontic.es/en/blog/trabajando-con-portfolios>
- De Beniro, B. y Pérez, A. (2003). Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo. En F. Martínez (Comp.), *La evaluación de los aprendizajes en entornos de aprendizaje cooperativo* (pp.210-226). Buenos Aires: Paidós.
- De Miguel, M. (2005). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2007). Herramientas de la Web 2.0 y desarrollo de proyectos colaborativos en la escuela rural. *Aula abierta*, 35, 105-116.



- Deterding, S. (2011). *Gamification: toward a definition*. Recuperado de <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- Dweck, C. (2000). *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development. Essays in social psychology*. Nueva York: Routledge.
- Ezeiza, A. (2012). *Aprendizaje basado en proyectos (PBL). Más allá de “hacer trabajos”*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/ainhoaezeiza/aprendizaje-basado-enproyectos-ms-all-de-hacer-trabajos>
- Feito, R. (2006). Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora. Entre lo previsto y lo improvisado. *Revista de Educación, 340*, 1147-1169.
- Fernández-Olaskoaga, L. (2011). Proyectos telemáticos escolares: trabajo cooperativo y competencias digitales hacia el emprendizaje. *Relatec, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 10(2)*, 11-19.
- Fernández, A. y Vanga, M.G. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio, 1(9)*, 7-15.
- Fernández, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: escuela española.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Recuperado de [http://www.edinumen.es/spanish\\_challenge/gamificacion\\_didactica.pdf](http://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf)
- Fontanet, C. A., González, C., Mira, E., López, J. A. (2013). *Aprendizaje cooperativo y flipped classroom. Ensayos y resultados de la metodología docente*. Recuperado de <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/333377.pdf>
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Friese, S. (2014). *Qualitative Data Analysis with Atlas.ti*. London: SAGE Publications.
- Fuentes, J.V. (2020). *El concierto didáctico en educación secundaria a través del aprendizaje cooperativo* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- García, A. (2018). *Otra Educación ya es posible: una introducción a las pedagogías alternativas*. Madrid: Litera libros.
- García, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Hekademos: revista educativa digital*, 27, 71-79.
- García-Retamero, J. (2010). *Temas para la educación*. Recuperado de <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/%20p5sd7620.pdf>
- Gee, J. P. (2008). Learning and Game. En K. Salen (Ed), *Connecting youth, games and learning* (pp. 21- 40). Cambridge: MIT Press.
- Gértrudix, F. y Gértrudix, M. (2010). The Utility of Musico-visual Formats in Teaching. *Comunicar*, 34(17), 99-107.

- Giráldez, A. (2014). Proyectos en Educación Musical. En A. Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música en Primaria* (pp. 93-100). Madrid: Síntesis.
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XX1*, 5, 228-247. doi.org/10.5944/educxx1.5.1.392
- Habok, A. y Nagy, J. (2016). In-service teachers' perceptions of project-based learning. *SpringerPlus*, 5(83), 1-14. Recuperado de <https://10.1186/s40064-016-1725-4>
- Hamari, J. Jonna, K. (2013). *Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise*. Recuperado de [http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1328&context=ecis2013\\_cr](http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1328&context=ecis2013_cr)
- Harper, A. (2014). *Teacher guide. Using project-based learning to develop students' key competences*. Brussels: European Schoolnet.
- Hemsey, V. (1990). *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Heredia, J. L. (2013). Manuel Borguño y el método eurítmico vocal y tonal. *Revista trimestral de pedagogía musical*, 27, 44-65.
- Hickey, R. (2014). Project-based Learning: Where to Start? *Techniques: Connecting Education Careers*, 89(2), 8-9.
- Hixson, N. K., Ravitz, J. y Whisman, A. (2012). *Extended Professional Development in ProjectBased Learning: Impacts on 21st Century Teaching and Student Achievement*. EEUU: Division of Teaching and Learning.

- Iglesias, M. (2019). Propuestas innovadoras, motivadoras y creativas en educación musical el aprendizaje basado en proyectos descubriendo el periodo clásico mediante metodologías activas. En J. Gazquez (Ed.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades* (pp. 1125-1140). Madrid: Dykinson.
- \_\_\_\_\_ (mayo, 2020). ¡Escapemos!, un proyecto de sala de escape en el aula de música. Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional de innovación docente e Investigación en Educación Superior*, Madrid.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós Educador.
- Juez, A. y Santos, A. (2011). Aprendizaje cooperativo, metodología por proyectos y espacios de fantasía en educación física para la Primaria. (Re)construyendo la expresión corporal mediante la dramatización de cuentos e historietas infantiles. *La Peonza, revista de educación física para la paz*, 6, 3-23.
- Larmer, J., Mergendoller, J. y Boss, S. (2015). *Setting de standard for project-based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. Alexandria: ASCD.
- Larrañeta, A. (2015). “Boom” de la educación con pedagogías alternativas, casi 500 centros en activo en España. Recuperado de <http://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educación/pedagogías-alternativas/proyectos-espana>
- Latorre, A. (1996). El diario como instrumento de reflexión del profesor nobel. En *Actas del III Congreso de E.F. De*

- Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, pp. 251-273. Guadalajara: Ferloprint.
- León, B. (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos*. Badajoz: Abecedario.
- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- López-Pastor, V. (2006). La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.
- Luelmo, M.J. (2017). *Origen y evolución del portfolio europeo de las lenguas y su aplicación en el contexto de las metodologías activas: una propuesta de futuro* (Tesis doctoral). Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.
- Majó, F. y Baqueró, M. (2014) *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: Graó.
- Malbrán, S., Furnó, S. y Espinosa, S. (1990). La música en la enseñanza secundaria. *Música y educación*, 6, 371–379.
- Maneveau, G. (1993). *Música y educación*. Madrid: Rialp.
- Marín, V. (2015). La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 27, 218-221.

- Marín R. y Pérez, G. (1985). El cuestionario y la entrevista. En R. Marín. y G. Pérez (Eds.), *Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Unidades didácticas 1, 2 y 3* (pp. 161-186). Madrid: UNED.
- Martín, D. (2009). Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española. En M. Olarte (Ed.), *Experiencia innovadora de música de cine en la escuela: proyecto de innovación. La influencia de la comunicación audiovisual en el alumnado de educación primaria* (pp 772-773). Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.
- Martín-García, X. (2006). *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*. Barcelona: Horsori.
- Marwan A. (2015). Empowering English through Project-Based Learning with ICT. Toject, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(4), 28-37.
- Meyer, L. B. (2005). *Emoción y significado en la Música*. Madrid: Alianza Editorial.
- Molino, P. (2014). La importancia de la motivación en el aprendizaje de los adolescentes. *Universo UP. Revista digital de la Universidad de Padres*, 10, pp. 34-35. Recuperado de <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/%20p5sd7620.pdf>
- Monreal, I. M. y Berrón, E. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 21-41.

- Montoya, J. C. (2010). *Música y medios audiovisuales: planteamientos didácticos en el marco de la educación musical* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Morillas, C. (2016). *Gamificación de las aulas mediante las TIC: un cambio de paradigma en la enseñanza presencial frente a la docencia tradicional* (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche.
- Mosquera, A. (2011). *Experiencias didáctico-musicales en la ESO. El realismo y la fantasía, la palabra y la imagen. Su contribución a la adquisición de competencias* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Ndagire, R. (2016). Connectivism in Learning Activity Design: Implications for Pedagogically-Based Technology Adoption in African Higher Education Contexts. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(29), 19-39.
- Nicola, H. y Allison, S. (2014). *The benefits and challenges of project Based Learning*. Plymouth: Plymouth University.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato
- Oriol, N. y Parra, J. M. (1979): *La expresión musical en la educación básica*. Madrid: Alpuerto.
- Osuna, I. y Rosas, A.M. (2017). A project based learning approach: developing mathematical competences in engineering students. En M. S. Ramírez (Coord.), *Hanbook of research on*

- driving STEM learning with educational technologies* (pp. 107-128). EEUU: IGI Global.
- Palazón, J. (2015). Motivación del alumnado de Educación Secundaria a través del uso de insignias digitales. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 1, 1059-1079.
- \_\_\_\_\_ (2018). Audiovisuales para la práctica instrumental en un escenario flipped classroom. *Revista electrónica de LEEME*, 42, 55-69.
- Panitz, T. (2001). *Collaborative versus cooperative learning: comparing the two definitions helps understand the nature of interactive learning*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>
- Parra, F. y Gutierrez, I. (2017). Implementación y análisis de una experiencia de flipped classroom en Educación Musical. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 3, 4-14.
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la música*. Madrid: Prentice Hall.
- Pérez, R. (1991). *Pedagogía Experimental. La medida en Educación*. Madrid: UNED.
- Piaget, J. (1986). *El estructuralismo*. Barcelona: Orbis.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor*. Sevilla: Diada.
- Porlán, R. (1987). El Maestro como Investigador en el Aula. Investigar para Conocer, Conocer para Enseñar. *Revista Investigación en la Escuela*, 1, 63-69.



- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Ediciones MCEP.
- Rebatet, L. (2012). *Una historia de la Música: de los orígenes hasta nuestros días*. Barcelona: Omega Ediciones.
- Remijan, K. (2017). Project-Based Learning and Design-Focused Projects to Motivate Secondary Mathematics Students. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11, 1-15.
- Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Novoprint.
- Robinson, K. (2017). *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Debolsillo.
- Rodríguez-Gómez, G., GIL, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Roig, R. (2009). *Investigar desde un contexto educativo innovador*. Alcoy: Marfil.
- Rué, J. (2008). El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 169, 29-33.
- Sánchez, D. (2017). *Historia Del análisis FODA o DAFO*. Recuperado de <http://www.foda-dafo.com>
- Segovia, F. y Beltrán, J. (1998). *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (Ed.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp.207-276). México: Addison Wesley Longman.

- Sipone, S. (2019). *fomento de la movilidad sostenible en educación primaria a través de la gamificación* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos.
- Slavin, R. (1983). When does cooperative learning increase student achievement?. *Psychological*, 94, 429-445.
- Smith-Robbins, S. (2011). This game sucks: How to improve the gamification of education. *EDUCAUSE Review*, 46(1), 58-59.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogman, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: motivar jugando*. Madrid: Editorial UOC.
- Tójar, J. C. y Velasco, L. (2015). La rúbrica como recurso para la innovación educativa en la evaluación de competencias. En A. Matas, J. J. Leiva, N. M. Moreno., A. H. Martín y E. López (Eds.), *I Seminario Internacional de Innovación docente e Investigación educativa* (pp. 20-51). Sevilla: AFOE.
- Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: Editorial SM.
- Warren, A. M. (2016). *Project-Based Learning Across the Disciplines Plan, Manage, and Assess*. California: Corwin Publishing.

- Webster, P. R. (2011). Key research in music technology and music teaching and learning. *Journal of Music, Technology and Education*, 4, 115-130.
- Wentzel, K. R. y Brophy, J. E. (2014). *Motivating Students to Learn*. Londres: Routledge.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2013). *Gamificación*. Madrid: Pearson.
- Willems, E. (1994). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Willems, E. y Chapuis, J. (1989). Características del método Willems de educación musical. principios válidos tanto para la iniciación de los niños pequeños como para la preparación al solfeo, instrumento y creación musical. *Música y educación*, 3, 383–390.
- Yang, S. C. (2009). A case study of technology-enhanced historical inquiry. *Innovations in Education and Teaching International*, 46 (2), 237–248. Recuperado de <http://0.1080/14703290902844040>.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5ª Ed.). California: Sage.
- Yu, W. F., She, H. C. y Lee, Y. M. (2010). The effects of Web-based/non-Web-based problemsolving instruction and high/low achievement on students' problem-solving ability and biology achievement. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 187-199. Recuperado de <http://10.1080/14703291003718927>

- Zabala, M. A. (2002). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zañartu, L. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal. *Revista Digital en Educación y Nuevas Tecnologías* 28, 5-18. Recuperado de <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>
- Zariquiey, F. (2016). *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones SM.



## ÍNDICE ANEXOS (En CD)

ANEXO I: Edición musical de partituras.

ANEXO II: La elaboración de una ficha de trabajo.

ANEXO III: Documentación auxiliar.

ANEXO IV: Fuentes musicales.

ANEXO V: Autorización para participar en la investigación.

ANEXO VI: Diario de la profesora-investigadora.

ANEXO VII: Grabaciones de audio y transcripciones de entrevistas.

ANEXO VIII: Cuestionarios y sus resultados.

ANEXO IX: Ejercicios y exámenes del alumnado.

ANEXO X: Análisis de datos con el programa Atlas-ti.