

Audición musical activa con el musicograma

Jos Wuytack

Instituto Lemmens.
Lovaina (Bélgica)

Graça Boal Palheiros

Escola Superior
de Educação. Politécnico
do Porto (Portugal)

La audición musical tiene un papel fundamental en el aprendizaje de la música. Todavía los niños parecen tener dificultades en escuchar la música clásica occidental, generalmente compleja y no familiar. La metodología de audición musical activa con el musicograma fue propuesta por Wuytack en 1971 para enseñar a escuchar la música clásica a niños y jóvenes sin conocimientos musicales. Este sistema solicita la participación física y mental del oyente antes y durante la audición y también utiliza la percepción visual (el musicograma) para mejorar la percepción musical.

Palabras clave: *audición musical, percepción musical, metodologías de educación musical.*

Active music listening with the Musicogram

Music listening plays a fundamental role in musical learning. Children still seem to have particular difficulties when listening to the 'classical' Western repertoire, which they generally find complex and unfamiliar. Active Music Listening with the Musicogram is an approach designed by Wuytack in 1971 for teaching non-musically trained children and young people to listen to classical music. This approach requires listeners' physical and mental participation before and during listening and it also uses visual perception (the Musicogram) to enhance musical perception.

Keywords: *music listening, music perception, music teaching strategies.*

La audición musical ocupa un lugar importante en el aprendizaje musical del niño (Elliott, 1995; Haack, 1992; Swanwick, 1979), y su valor en la enseñanza ha sido reconocido. La corriente de apreciación musical de principios del siglo xx ha destacado la necesidad de una audición guiada, y en la década de 1970 se dio mucho énfasis a las competencias de audición. Los niños necesitan realmente tener competencias de audición bien desarrolladas para apreciar la música de modo efectivo (Haack, 1992). Varios educadores musicales han propuesto teorías y metodologías para la audición musical en contexto escolar (Elliott, 1995; Swanwick, 1979; Wuytack, 1971) de donde deriva la preocupación de los profesores de música por cómo enseñar a los niños a escuchar la música, por la manera de ayudarles a aprenderla y apreciarla. Los niños parecen tener dificultades sobre todo cuando escuchan el repertorio de música clásica occidental (en adelante referida como música clásica). Frecuentemente es debido a sus actitudes negativas en relación con esta música o a su falta de familiaridad con ella, pero también se debe a sus dificultades en focalizar la atención sobre la complejidad de esta música.

Audición musical activa «versus» pasiva

Los modos de oír varían según sea el tipo de música, del oyente y del contexto. Cuando los oyentes escuchan la música clásica en la sala de conciertos o en la escuela se espera que estén en silencio, mientras que cuando escuchan otros estilos musicales (rock, pop, jazz) se les pide que participen activamente. Realmente, «lo que *no* es asumido en un determinado modo de oír, como el movimiento corporal en la audición de música clásica, puede tornarse central en otro modo, como bailar mientras se escucha una banda de salsa» (Becker, 2001, p. 136). Los niños y los jóvenes escuchan música de maneras diferentes y con objetivos diversos también como, por ejemplo, cambiar estados emocionales o desarrollar relaciones sociales. Ellos tienen maneras variadas de oír música en contextos diferentes, que suponen varios niveles de atención y de implicación emocional con la música (Boal Palheiros, 2002). La investigación indica que tanto los músicos como los no músicos focalizan su atención en distintos elementos musicales (Madsen, 1997) y que los músicos cambian su foco de atención a lo largo de la audición (Clarke y Krumhansl, 1990).

Cuando escuchan su música preferida fuera de la escuela los niños utilizan frecuentemente modos de oír físicamente activos, tales como cantar y bailar con la música. En cambio, el profesorado de música suele utilizar enfoques más pasivos, tales como preguntas sobre estilos o instrumentos, análisis e historia de la música. Nuestra observación de clases de educación musical sugiere que el alumnado parece escuchar y comprender mejor, y también disfrutar más de la música clásica, cuando los profesores utilizan estrategias activas que cuando la audición se hace de una manera pasiva. Estar activo antes y durante la audición aumenta su atención y concentración en la música (Wuytack y Boal Palheiros, 1996; Boal Palheiros y Wuytack, 2006). La *audición activa* significa una audición intencional y focalizada, en la cual el oyente está implicado física y mentalmente, mientras que la *audición pasiva* supone un bajo nivel de atención como ocurre, por ejemplo, cuando se oye música de fondo o como mero acompañamiento de otras actividades no musicales (Boal Palheiros, 2002).

Estrategias para enseñar la audición musical

Para ayudar a los niños a escuchar música clásica se han puesto en práctica varias estrategias. La investigación actual muestra las ventajas que aporta la presentación simultánea de materiales visuales (vídeos) al aumentar la percepción de música clásica en jóvenes sin instrucción musical (Geringer y otros, 1996). De hecho, en el caso de audición de música programática pueden ser eficaces las historias animadas. Un ejemplo interesante es el fragmento de la película animada *Fantasia*, de Walt Disney, en el cual

se presenta la historia del *Aprendiz de brujo* de Paul Dukas. Algunos métodos han propuesto una representación visual mixta, con elementos musicales para representar estructuras musicales, así como imágenes no musicales (por ejemplo, montañas, árboles, etc.) para representar eventos no musicales que están descritos en la música programática.

Por el contrario se puede argumentar que en el caso de música no programática (por ejemplo, un preludio de J. S. Bach) las imágenes presentadas simultáneamente con la música y que no están relacionadas con ella, pueden realmente distraer a los oyentes en vez de ayudar a su percepción musical (Wuytack, 1971; Swanwick, 1979).

En otro estudio los autores han comparado presentaciones de tan solo música, de la misma música con el vídeo de su interpretación orquestal y esta música con un vídeo animado. Concluyeron que las respuestas cognitivas de los jóvenes eran más elevadas en la presentación del vídeo de la interpretación orquestal (Geringer y otros, 1997). Esto indica que la información visual que focaliza la atención del oyente en aspectos musicales (por ejemplo, instrumentos, intérpretes), puede ayudar a los oyentes aprendices a aumentar su atención a la música.

Otra estrategia visual es el mapa de audición, un tipo de notación de la estructura de un fragmento musical. Una investigación ha comparado las capacidades de los niños de primaria para percibir la forma en la música clásica, a través de la lectura de un mapa de audición o de la interpretación perceptiva-motora (Gromko y Poorman, 1998). Este estudio sugiere que la lectura del mapa puede ser suficiente para los niños más mayores pero no para los más pequeños, y también que la realización de movimiento correspondiendo a los patrones musicales aumenta efectivamente la percepción de la forma musical. Varios estudios han resaltado la importancia del movimiento corporal durante la audición, como un medio para aumentar la comprensión y la apreciación musical, sobre todo en niños pequeños (Lewis, 1988; Shiobara, 1994).

La metodología referida en este artículo, para aumentar la percepción musical de los niños y su aprendizaje de la música clásica, propone un conjunto de estrategias que incluyen representaciones visuales abstractas de la forma y de elementos musicales. A continuación presentamos los principios subyacentes a esta metodología.

Audición musical activa con el musicograma, una metodología de Wuytack

La audición musical activa con el musicograma es una metodología propuesta por Jos Wuytack desde principios de los años 1970

(Wuytack, 1971, 1975, 1989; Wuytack y Schollaert, 1972), destinada a enseñar la audición sobre todo a niños y jóvenes no músicos. Durante varios años, el autor ha desarrollado sus ideas a partir de su propia experiencia enseñando a profesores, a niños, a jóvenes y a adultos con distintos niveles de conocimientos musicales. Este sistema solicita la participación activa del oyente y utiliza la percepción visual para mejorar la percepción musical. Los oyentes sin formación musical no son capaces de leer una partitura, pero pueden comprender una representación visual más general de la forma y de los materiales musicales.

El término musicograma, inventado por Wuytack (1971), se ha popularizado en la educación musical en los países donde el autor ha impartido cursos regularmente en las últimas décadas (Francia, Estados Unidos, Canadá, España y Portugal), de tal forma que actualmente es utilizado por numerosos autores y profesores, a veces con un significado bastante diferente del concepto original.

Fundamentos psicológicos de la audición musical activa

El hecho de que la música sea un arte que sucede en el tiempo dificulta su percepción como una unidad, especialmente en el caso de las obras musicales de larga duración. Hasta que no oímos la última nota no hemos percibido la totalidad de la música. Datos de investigación sugieren que para el oyente las estructuras locales prevalecen sobre las estructuras globales y que los oyentes tienen dificultades en relacionar eventos que están lejos en el tiempo (Tillman y Bigand, 2004).

La gran dificultad de la audición musical reside en que cuando escuchamos una obra no podemos ver su estructura, dado que la percepción musical ocurre en el curso del tiempo. Las artes visuales, en cambio, se presentan en el espacio y su percepción visual completa tiene lugar en un determinado momento. Incluso cuando prestamos atención a los detalles de una pintura o una escultura continuamos viendo el conjunto de sus elementos. El análisis de los detalles es simultáneo con la percepción de la totalidad. Esta ventaja de la percepción visual puede ser usada para apoyar la percepción de la totalidad de la música (Wuytack, 1971).

Así, el sistema de audición musical activa está basado sobre los siguientes principios:

- La participación activa del oyente, en el nivel físico y en el mental, a través de la interpretación de los materiales musicales de la obra, antes de escucharla.

- El enfoque de la atención del oyente sobre la música durante la actividad de audición, y el reconocimiento de los materiales musicales que han sido previamente interpretados.
- El análisis de la forma musical a través de la asociación con una representación visual simbólica de la totalidad de la música.

La audición musical activa con el musicograma se desarrolla en dos momentos:

1. Introducción a la música: los niños aprenden primero los materiales musicales a través de la interpretación (cantar, tocar, etc.).
2. Audición de la música con el apoyo del *musicograma*: los niños escuchan la música mientras siguen un musicograma. Como estrategia general, se pide a los alumnos que realicen una tarea concreta que deberá estar adaptada a su edad y nivel musical.

El musicograma

El musicograma es un registro gráfico de los acontecimientos musicales, una representación visual del desarrollo dinámico de una obra musical. En el musicograma la notación musical convencional es sustituida por un simbolismo más sencillo y accesible para los oyentes no músicos, con el que se pretende ayudar a la percepción de la estructura total de la obra. Un principio fundamental es que la representación visual no deberá sugerir imágenes no musicales al oyente. En el musicograma están indicados la forma y los elementos musicales (ritmo, melodía, textura, timbre, dinámica, tiempo). Los materiales musicales que pueden ser más fácilmente perceptibles se representan con determinados colores, figuras geométricas y símbolos. Esta representación está basada en principios psicológicos de la percepción. Por ejemplo, los colores indican semejanza y contraste de los temas musicales; una línea horizontal representa la métrica y los símbolos de los instrumentos indican la instrumentación (según su orden de presentación en la partitura).

Aun antes de escuchar la música, si vemos su representación en un musicograma podemos percibir su forma y sus temas (en colores distintos). Asimismo cuando vemos el símbolo de un instrumento podemos reconocer fácilmente qué instrumento toca y escucharlo mejor. Si los niños son capaces de seguir un musicograma e indicar sobre él un determinado momento de una obra musical, eso significa que son conscientes de la música que han escuchado hasta ese momento y de la que continúan escuchando.

Dos aspectos importantes deben ser referidos sobre el musicograma:

- Se trata de un apoyo a la actividad de audición, dirigido a los oyentes sin conocimientos musicales y obviamente no sustituye la partitura.
- Va dirigido a un repertorio específico de la música clásica; es decir, no todas las obras son susceptibles de ser representadas a través de un musicograma.

Las obras más adecuadas son la música instrumental, en particular la música orquestal con una métrica regular y una estructura clara. Obviamente, en la clase de educación musical se han de incluir otras obras y piezas musicales de otros géneros y estilos, cuya enseñanza puede requerir estrategias distintas.

Factores pedagógicos básicos de la audición musical activa

Elegir el repertorio musical

Entre la grande y rica variedad de música orquestal de diferentes períodos de la historia, recomendamos que los profesores elijan fragmentos cortos (de uno a tres minutos de duración) a fin de facilitar la concentración de los niños en la música. El repertorio musical puede incluir también obras compuestas para niños, tales como *Ma Mère l'Oye*, de Maurice Ravel o *Los Comediantes*, de Dmitri Kabalevsky.

Elegir las estrategias para aprender los materiales musicales

Las estrategias utilizadas necesitan ser adaptadas a la música, así como a la edad y al desarrollo musical de los niños: por ejemplo, las actividades de movimiento serán frecuentemente utilizadas sobre todo con niños pequeños. Dependiendo de las características específicas de cada fragmento musical, la preparación vivencial de la escucha musical puede incluir la expresión verbal, vocal, instrumental o corporal. Por ejemplo, cantar los motivos y los temas; tocar las melodías en flauta dulce; ejecutar los ritmos de los temas en percusión corporal; ejecutar los ritmos sobre un texto; tocar la estructura armónica; ejecutar fragmentos o crear ambientes sonoros con instrumental Orff; ejecutar movimiento o una danza relacionada con la música; pintar o dibujar libremente representando la estructura musical o el carácter de la música. A fin de facilitar el aprendizaje, estas actividades deben ser realizadas con rigor técnico y expresividad musical.

Aprender los aspectos contextuales de la música

El profesorado puede aumentar la motivación del alumnado para escuchar la música clásica presentándoles aspectos relacionados con la música. Conocer algunos datos biográficos sobre el compositor puede despertar el interés de los jóvenes oyentes y ser relevante para entender una determinada obra. Es importante destacar no solamente el valor musical de la obra sino también situarla en su contexto histórico y cultural. Los aspectos descriptivos serán utilizados en la música programática, que posee un contenido no musical, evocando o describiendo escenas, ambientes o situaciones. También es importante la explicación de aspectos técnicos y el análisis de la forma y los elementos musicales, así como es muy significativa la relación interpersonal entre profesor y alumnos y la relación afectiva con la música. La actitud de entusiasmo del profesor con respecto a la música puede realmente influenciar la motivación de los alumnos y su interés por ella.

Escuchar la música por lo menos tres veces

Varios autores enfatizan los efectos de la repetición y la familiaridad en las respuestas de los niños a la música (Abeles y Chung, 1996) y destacan que es aconsejable escuchar una obra musical por lo menos tres veces para poder percibir su unidad (Nicolas, 1997). En la práctica, cuanto más se oye una obra mejor se aprende a conocerla y apreciarla. Wuytack (1971) también ha insistido en la importancia de escuchar una obra o un fragmento musical por lo menos tres veces. En la primera audición se obtiene una impresión general de la música y el placer que proporciona el reconocimiento de los temas previamente asimilados. La segunda audición permite un estudio analítico, aunque general, de la música. Al seguir las indicaciones del profesor (con la pulsación) sobre el musicograma grande, los alumnos tienen puntos de apoyo para la audición y su atención está continuamente focalizada en la música. El profesor no hará comentarios, para que todos puedan concentrarse en la música. Durante la tercera audición los alumnos siguen la música indicando los temas sobre sus propios musicogramas pequeños. Esta indicación individual tiene un doble objetivo: de un lado, la autonomía del alumno durante la actividad de audición, que indica una capacidad para la comprensión de la música; de otro, la posibilidad para el profesorado de observar las dificultades de los alumnos y así ayudarles a comprender la música, lo que es muy importante desde el punto de vista pedagógico.

Por nuestra parte hemos realizado una investigación sobre los efectos del musicograma en las respuestas de los niños a la música clásica, estudiando su percepción y su disfrute de la música (Boal Palheiros y Wuytack, 2006). Los resultados indican que los niños han percibido,

memorizado y comprendido mejor la música cuando la escucharan con el apoyo del musicograma, que sin este apoyo. También disfrutaban más de la música y revelan actitudes más positivas en relación a la clase de audición. Así, concluimos que esta estrategia visual puede realmente ser eficaz para aumentar la concentración de los niños y su foco de atención sobre la forma y los elementos musicales, y permitirles así disfrutar más intensamente de la música. Considerando las actitudes generalmente negativas de los niños hacia la música clásica, creemos que este resultado es positivo y puede tener implicaciones relevantes para la educación musical.

En el anexo 1 se ofrece la planificación de una clase dedicada a la audición, para ejemplificar el sistema de audición musical activa con el musicograma. Para los lectores interesados en conocer esta metodología con más profundidad se recomienda la lectura de la publicación en castellano *Audición musical activa. Libro del profesor, CD, libro del alumno y musicogramas* (Wuytack y Boal Palheiros, 1996) en la cual se presentan los fundamentos psicopedagógicos de la audición musical, el musicograma, metodologías de audición y una serie de ejemplos prácticos y clases planificadas de audición musical, incluyendo explicaciones detalladas sobre estrategias de enseñanza, así como información sobre los compositores y sus obras (Wuytack y Boal Palheiros, 1996; www.awpm.pt).

Referencias bibliográficas

- ABELES, H.F.; CHUNG, J.W. (1996): «Responses to music» en D.A. HODGES (ed.) *Handbook of music psychology*. San Antonio. IMR Press, pp. 285-342.
- BECKER, J. (2001): «Anthropological perspectives on music and emotion», en P.N. JUSLIN y J.A. SLOBODA (ed.) *Music and emotion. Theory and research*. Oxford. Oxford University Press, pp. 135-160.
- BOAL PALHEIROS, G.; WUYTACK, J. (2006): «Effects of the "musicogram" on children's musical perception and learning» en *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition*. Bolonia.
- BOAL PALHEIROS, G. (2002): *Listening to music at home and at school* (Tesis doctoral no publicada). Londres. Universidad de Surrey Roehampton.
- CLARKE, E.F.; KRUMHANSL, C. (1990): «Perceiving musical time». *Music Perception*, núm. 7, pp. 213-51.
- ELLIOTT, D. J. (1995): *Music matters*. Nueva York. Oxford University Press.
- GERINGER, J.M.; CASSIDY, J.W.; BYO, J.L. (1996): «Effects of music with video on responses of nonmusic majors: an exploratory study». *Journal of Research in Music Education*, núm. 44(3), pp. 240-251.
- GERINGER, J.M.; CASSIDY, J.W.; BYO, J.L. (1997): «Nonmusic majors' cognitive and affective responses to performance and programmatic music videos». *Journal of Research in Music Education*, núm. 45(2), pp. 221-233.

- GROMKO, J.E.; POORMAN, A.S. (1998): «Does perceptual-motor performance enhance perception of patterned art music?». *Musicae Scientiae*, núm. 11(2), pp. 157-170.
- HAAK, P. (1992): «The acquisition of music listening skills» en R. COLWELL (ed.) *Handbook of research on music teaching and learning*. Nueva York. Schirmer Books, pp. 451-465.
- LEWIS, B. (1988): «The effect of movement-based instruction on first- and third-graders' achievement in selected music listening skills» en *Psychology of Music*, núm. 16(2), pp. 128-142.
- MADSEN, C.K. (1997): «Focus of attention and aesthetic response» en *Journal of Research in Music Education*, núm. 45(1), pp. 80-89.
- NICOLAS, F. (1997): «La troisième audition est la bonne (De l'audition musicale conçue comme une intégration)» en *Musicae Scientiae*, núm. 11(2), pp. 165-181.
- SHIOBARA, M. (1994): «Music and movement: the effect of movement on musical comprehension» en *British Journal of Music Education*, núm. 11, pp. 113-127.
- SWANWICK, K. (1979): *A basis for music education*. Windsor. NFER/Nelson.
- TILLMAN, B.; BIGAND, E. (2004): «The relative importance of local and global structures in music perception». *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, núm. 62(2), pp. 211-222.
- WUYTACK, J.; BOAL PALHEIROS, G. (1996): *Audición musical activa*. Porto. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- WUYTACK, J.; SCHOLLAERT, P. (1972): *Actief muziek beluisteren*. Leuven. De Monte.
- WUYTACK, J. (1971): «Activatiemiddelen bij het muziekbeluisteren». *Adem-Tijdschrift voor Muziekkultuur*, núm. 3.
- WUYTACK, J. (1975): «Het musicogram» en *Adem-Tijdschrift voor Muziekkultuur*, núm. 1.
- WUYTACK, J. (1989): «Fiche pratique sur l'audition musicale active». *Musique et Culture*, serie 34, núm. 3.

Anexo

Anexo 1. Clase planificada de audición musical

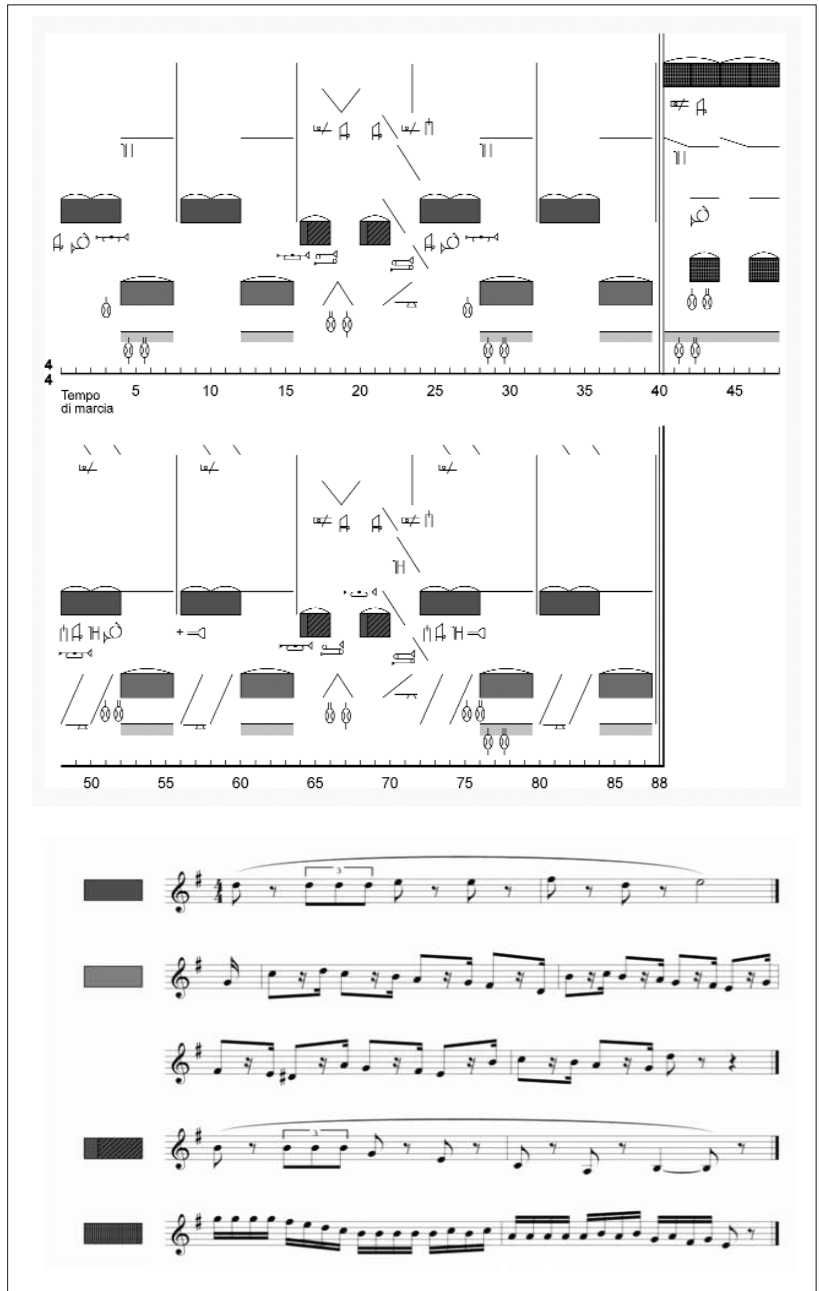
Piotr Ilyitch Tchaikovsky (1840-1893). Suite del ballet *Cascanueces*. *Marcha*

Introducción a la audición

La introducción a la audición se realiza a través de la expresión verbal. La totalidad del fragmento es ejecutada por un coro rítmico hablado, en dos grupos y en forma de diálogo. El texto, en tres partes, está relacionado con el título y el carácter de la música (marcha).

Los alumnos aprenden el texto por partes, diciéndolo con el ritmo exacto en tempo vivo y enérgico, de forma expresiva. A continuación, ejecutan la totalidad del texto con la forma AA BB AA CC AA BB AA (G1: grupo 1; G2: grupo 2; Vg: voces graves; Va: voces agudas; T: todos; *: palmas, ejecutadas por los dos grupos) (cuadro 1).

Figura 2. Musicograma. P.I. Tchaikovsky. Suite Cascanueces. Marcha



Información sobre la obra y el compositor

El profesor hace un resumen de la historia *Cascanueces* y *el Rey de los ratones* (pudiendo valerse de ilustraciones) y proporciona algunos datos sobre la vida y la obra de Tchaikovsky. Puede también explicar qué es una suite de ballet y dar información sobre la suite *Cascanueces* (véase el anexo 2).

Tercera audición, con el musicograma

Los alumnos escuchan una vez más la *Marcha*, indicando individualmente los temas (con la pulsación), sobre sus musicogramas pequeños.

Actividades complementarias

Como complemento de la audición, los alumnos pueden realizar trabajos de pesquisa sobre la vida y la obra de Tchaikovsky (lugares donde vivió, el Teatro Mariinsky de San Petersburgo); visualizar escenas del ballet *Cascanueces* o la película de dibujos animados *Fantasia*, de Walt Disney, en la que se escuchan fragmentos de *Cascanueces*; observar cómo es tratado el tema del ballet en la pintura contemporánea de Tchaikovsky (por ejemplo, el cuadro *Clase de Baile*, del pintor francés Edgar Degas).

Anexo 2. Información sobre Tchaikovsky y el «Cascanueces»

«Cascanueces y el Rey de los ratones»

El ballet, con coreografía de Marius Petipa, fue estrenado en San Petersburgo en diciembre de 1892. Su argumento está inspirado en un cuento del poeta alemán E.T.A. Hoffmann titulado *Cascanueces y el Rey de los ratones* en una versión del francés Alejandro Dumas. Cuenta la historia de una niña que recibe como regalo de Navidad un bonito muñeco que representa a *Cascanueces*. Después de una lucha contra el rey de los ratones, el muñeco se transforma en un príncipe con quien la niña viaja hasta el país de las golosinas (cuadro 3).

El encanto y la belleza de la música de *Cascanueces*, obra que goza en nuestros días de una extraordinaria popularidad, inspiró a Walt Disney en la realización de su película de dibujos animados *Fantasia*.

La suite *Cascanueces* está formada por una secuencia de fragmentos del ballet e incluye las siguientes partes:

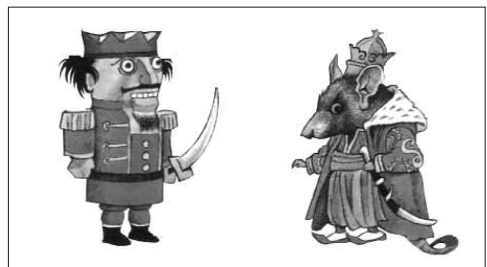
I. Obertura miniatura.

II. Danzas características.

- Marcha.
- Danza del hada del azúcar.
- Danza rusa trépak.
- Danza árabe.
- Danza china.
- Danza de los mirlitones.

III. Vals de las flores.

Cuadro 3. Cascanueces y el Rey de los ratones



Información sobre el compositor Piotr Ilyitch Tchaikovsky (1840-1893)

P. I. Tchaikovsky nació en Votkinsk, Rusia, en mayo de 1840. Cuando tenía ocho años, la familia se trasladó a Moscú donde Piotr asistía a conciertos y recibía clases de piano. Era un niño inteligente y muy sensible. Más tarde estudió Derecho para convertirse en abogado y complacer a su padre. Sin embargo, su deseo era dedicarse a la música, por lo que continuó esos estudios y obtuvo el puesto de profesor en el Conservatorio de Moscú.

Tchaikovsky puede dedicarse por entero a la composición gracias al apoyo económico y moral de la señora von Meck, una viuda rica y admiradora de su obra, con la que mantuvo correspondencia durante trece años, aunque el compositor y su protectora nunca llegaron a encontrarse.

Mostrando siempre una gran estima por la música tradicional rusa, Tchaikovsky viaja por Europa y Estados Unidos, donde ofrece conciertos dirigiendo sus propias obras. El contraste entre su carácter introvertido y melancólico y su espíritu cosmopolita confiere a la obra de Tchaikovsky un encanto especial. La inspiración melódica y el dominio de la técnica de la orquestación son algunas de las características del compositor. Sus tres maravillosos ballets, presentados en Moscú y San Petersburgo, figuran hoy en el repertorio de las compañías de todo el mundo. Entre las obras de Tchaikovsky, señalaremos las siguientes: *Patética* (sinfonía); *Concierto n.º 1* para piano; *Eugene Oneguín* y *La Dame de Pique* (óperas); *El Lago de los Cisnes*, *La Bella Durmiente* y *Cascanueces* (ballets).

Figura 4



Direcciones
de contacto

Jos Wuytack
Instituto Lemmens. Lovaina (Bélgica)
jwuytack@hotmail.com

Graça Boal Palheiros
Escola Superior de Educação. Politécnico do Porto (Portugal)
gracaboalpalheiros@hotmail.com

Este artículo fue recibido en *Eufonia. Didáctica de la música* en marzo de 2009 y aceptado para su publicación en mayo de 2009.