

EQUIPO DE ESPECIALISTAS DE MÚSICA CRES ONCE

ORIENTACIONES BÁSICAS PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL DIRIGIDA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

PRESENTACIÓN

La música es un ámbito en el que el alumnado con discapacidad visual puede integrarse con facilidad en el grupo-clase, ya que se trata de una materia básicamente sonora en la que se prioriza el uso del sentido del oído.

Son muchos los beneficios que se desprenden de la Educación musical. Edgar Willems, en su obra *El valor humano de la educación musical*, lo expresa de la siguiente manera: *"La educación musical es, en su naturaleza, esencialmente humana, y sirve para despertar y desarrollar las capacidades humanas"*.

El aula de música es un espacio donde el alumnado con discapacidad visual puede gozar de una actividad muy accesible, y al mismo tiempo de gran utilidad para su desarrollo personal. A través de la educación musical podemos ofrecer situaciones de experimentación multisensorial y de aprendizaje que pueden estimular el desarrollo de las áreas cognitivo-perceptiva, perceptiva-motora, y afectivo-expresiva.

Por otra parte, en la actualidad existen diversas investigaciones y estudios que confirman que la educación musical aporta grandes beneficios a nivel de desarrollo y maduración cerebral, estimulando el aprendizaje, la creatividad, la concentración, la memoria, el desarrollo de la capacidad de atención y el sentido del orden.

Por ejemplo, con la canción estimulamos la discriminación auditiva, la imitación y el desarrollo vocal, la formación de conceptos, la adquisición del lenguaje y la memoria. Las canciones gesticuladas aportan mucha información sobre los códigos no verbales que acompañan al lenguaje. Por otra parte, leer las letras de las canciones es un gran estímulo para la lectura, tanto si el código que usa el alumnado es tinta o Braille.

Para el alumno o alumna con discapacidad visual, el uso del oído es de una gran importancia en un sentido totalmente práctico para la vida cotidiana. Su desarrollo será imprescindible para mejorar la orientación espacial y la movilidad. El desarrollo de la inteligencia auditiva, por lo tanto, representará más recursos y beneficios a nivel social y cultural.

Según el Dr. A. Tomatis, el vestíbulo y la cóclea del órgano del oído están unidos y actúan como enlaces de comunicación entre el sistema nervioso y el cerebro para

toda la información sensorial. El tacto, la visión y la escucha son interpretados por nuestro sistema vestibular-coclear; de ahí la importancia que puede llegar a tener la estimulación y desarrollo auditivos en relación a los aprendizajes escolares.

El estudio de la simbología musical favorece el desarrollo de habilidades abstractas y el sentido del orden. Además, el aprendizaje musical hace que este proceso de aprendizaje sea transferido a otras áreas de conocimiento, favoreciendo así el desarrollo académico general.

Con la Educación musical también desarrollamos el sentido del ritmo y contribuimos a la mejora de la orientación espacial de los alumnos ciegos, mediante la relación de música y movimiento. A través de juegos o ejercicios corporales rítmicos, o a través de sencillas danzas y coreografías, facilitamos la toma de conciencia del propio cuerpo y la interiorización del esquema corporal, además de desarrollar las destrezas necesarias para conocer y dominar el espacio.

El aprendizaje con instrumentos de pequeña percusión y el estudio de un instrumento, favorecen el desarrollo de habilidades psicomotrices, la lateralidad, el control motor y la toma de conciencia espacio-temporal. Por otra parte también ayudan al desarrollo de la coordinación óculo-manual en alumnos con baja visión, y la coordinación audio-manual en alumnos ciegos.

Para finalizar, el hecho musical en sí se convierte en una vía de comunicación a través de la que el niño o niña puede expresar sus sentimientos y aprender a hacerlo de forma adecuada.

Los resultados casi inmediatos del aprendizaje musical generan satisfacción, mejora de la autoestima y mejora del concepto de sí mismo. No olvidemos que es una actividad en la que el alumnado con discapacidad visual se puede desenvolver con mucha normalidad y *tener éxito*, en el sentido de realizar una serie de actividades de forma satisfactoria dentro del grupo-clase. La música favorece el trabajo en grupo y la cooperación, resultando una actividad idónea para el desarrollo de las habilidades sociales, la capacidad de auto-crítica y la formación de la identidad.

Vista la importancia que creemos que tiene esta materia, desde el equipo estatal de especialistas de música de la ONCE presentamos unas pautas básicas que, aunque puedan resultar obvias, consideramos conveniente tener en cuenta para ayudar a los profesionales que trabajan con alumnos y alumnas con discapacidad visual en la Educación Musical.

PAUTAS BÁSICAS

1. El aula de música.

Es necesario que el alumno o alumna conozca bien el lugar donde se va a impartir la clase de Música. Los primeros días debe recorrerlo en compañía del maestro/a o de algún compañero de aula.

Es necesario determinar la situación de puertas y ventanas y otros elementos significativos del aula, y, en relación con éstos, ubicar el material de la clase. Debe saber dónde se colocan los instrumentos musicales, atriles, y todo el mobiliario que pueda haber.

Cuando haya algún cambio en la colocación del material antes mencionado, o material nuevo que los alumnos vayan a utilizar, debe comunicársele al alumno ciego con anticipación.

Para que el alumno ciego o con baja visión pueda moverse con seguridad por el aula de Música (o por su aula habitual si es donde se imparte la Música), es necesario despejar los sitios de paso de mochilas, bolsos de deportes y otros obstáculos.

También será de gran importancia situar al alumno/a con discapacidad visual en un lugar del aula donde le llegue la información del profesor/a de la forma más directa posible y con la mínima distorsión; es decir, cerca de la fuente de información sonora. Esto nos permitirá también tener acceso más rápido al alumno cuando sea necesario facilitarle material durante la clase o alguna explicación complementaria.

2. Expresión corporal.

En las actividades de expresión corporal (bloque de contenidos que figura en el currículo, que fomenta el autoconocimiento corporal, la orientación espacio-temporal, todo ello asociado a un análisis auditivo de las obras musicales), el alumno discapacitado, sobre todo si es ciego total, debe ser escogido como modelo por parte del profesor. De este modo, el profesor se asegura de que el alumno entiende la actividad que se está haciendo, y que participará, integrándose con sus compañeros de aula.

En este sentido, se debe tener presente al diseñar actividades de expresión corporal, que debe haber un contacto físico: cogerse de una mano o de ambas, mano apoyada en hombro, brazo, etc. De esta forma, gracias a ese punto de contacto, el alumno ciego siempre tendrá esa referencia con el o los compañeros y podrá desarrollar las actividades con seguridad, y con la satisfacción de que está haciendo lo mismo que los demás.

Metodología a utilizar en la enseñanza de la danza.

a) Acercar al niño la información con locuciones verbales que describan con exactitud los movimientos a realizar: *dos pasos adelante, iniciando con el pie izquierdo, salto sobre las puntas de los pies y vuelta con giro a la derecha.*

b) Mostrar el modelo a través de la representación realizada por el profesor/a, o bien, a través de la muestra interpretada por otro compañero/a del aula.

c) Cuando la metodología que precede no optimiza los resultados que se pretenden alcanzar, bien por problemas de comprensión, bien por dificultades en la coordinación motórica, el profesor debe inducir el movimiento en el niño siguiendo un orden creciente de dificultad, al tiempo que se simplifican los movimientos expresivos del cuerpo, hasta alcanzar las destrezas necesarias para llegar a realizar con autonomía la actividad.

d) Dependiendo de como funcione el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede utilizar puntualmente una simbiosis de estas metodologías, intentando apoyar con toques maestros cualquier imprecisión, por parte del alumno, ante la interpretación de las locuciones verbalmente recibidas.

3. El lenguaje musical.

Para el alumnado con baja visión se deberá tener en cuenta los recursos habituales que cada uno utilice en el aula general. Es importante reproducir en el aula de música aquellas adaptaciones prescritas para facilitar la lectura y la escritura: ampliaciones del material de lectura, atriles, un determinado tipo de iluminación, ayudas ópticas, etc., para que el alumno o alumna con baja visión pueda realizar estas actividades con la máxima normalidad.

Para la lectura y la escritura musical, los alumnos ciegos deben usar la musicografía Braille.

Pero en el ámbito de la Educación Primaria, en la escuela integrada, normalmente no suele ser posible enseñar los primeros signos musicales *en braille* al alumno ciego al mismo tiempo que sus compañeros de clase los aprenden *en tinta*, ya que es recomendable que en primer lugar se domine un nivel básico de lectoescritura Braille.

Habitualmente los niños y niñas ciegos comienzan el aprendizaje del sistema Braille entre finales de Educación Infantil e inicios de la Educación Primaria (5-6 años). Cuando ya existe un conocimiento básico del Alfabeto y de la numeración en Braille, es posible introducir la lectura y escritura de los símbolos musicales básicos.

De todos modos el maestro/a itinerante coordinador de caso, que conoce a sus alumnos y sabe en qué momento del proceso de aprendizaje de la lectoescritura está cada uno, es el profesional que puede dar las orientaciones correspondientes para la introducción ordenada de las signografías específicas.

Antes de la introducción de la musicografía, por lo tanto, será necesario utilizar recursos alternativos que permitan al alumno ciego poder disponer de un material con el que poder trabajar igual que sus compañeros de clase. En estos casos, el material en *relieve* puede resultar de mucha utilidad, entendiéndose como un material que el alumno utilizará de forma transitoria hasta que pueda servirse del código musical Braille con fluidez.

Los ejercicios realizados en relieve para la representación de las cualidades del sonido, la fichas con figuras musicales convencionales, los pentagramas para utilizar con *gomets*, o fichas adhesivas con *velcro* para usar como notas, y otros

materiales, ofrecen al alumnado con discapacidad visual un acceso a los primeros aprendizajes musicales, los cuales serán de mucha utilidad en el momento en que se empiece a utilizar la musicografía, aún siendo un tipo de representación distinta. Por otra parte su uso supone un beneficio inmediato:

- El relieve permite al alumno/a disponer de un material de trabajo alternativo, similar al que usan sus compañeros (en tinta), hasta que pueda utilizar el código braille. Además del aspecto puramente práctico, este hecho representa un importante apoyo psicológico.
- Con este tipo de adaptaciones se puede representar las cualidades del sonido y otros elementos para el inicio del lenguaje musical, de una forma sencilla, plástica y *accesible*.
- El material en relieve puede realizarse de forma atractiva, tanto para el alumno/a con discapacidad visual como para sus compañeros/as de clase. Puede ser ambivalente (dando información en relieve e información *visible*, simultáneamente) y útil para reforzar la inclusión.
- Finalmente, los materiales en relieve pueden satisfacer la normal curiosidad que siente el alumno por conocer los *elementos* visibles con los que trabajan sus compañeros, y de los que oye hablar habitualmente en clase. Elementos como el *pentagrama*, *la clave de sol*, etc. son fácilmente adaptables en relieve con láminas fúser, y proporcionan al alumno ciego una información muy valiosa para la formación de las correspondientes representaciones mentales.

Una vez superada la etapa inicial de lectoescritura Braille a la que hacíamos referencia, que no tiene que ser obligatoriamente la misma en todos los alumnos, será necesario coordinar la enseñanza de los nuevos signos musicales visuales que se utilizarán en clase, con el aprendizaje de la musicografía Braille, hasta que el alumno adquiera el uso habitual de este código.

Podremos seguir utilizando el relieve para dar información sobre instrumentos u otros elementos visuales, en toda la Educación Primaria; pero para la lectura y escritura musicales es muy importante que los alumnos y alumnas ciegos utilicen la musicografía Braille.

4. Instrumentos de placas.

La orientación espacial y el sentido de la lateralidad, unido a una ubicación imprecisa de las láminas en los instrumentos Orff, derivadas de supuestos lógicos evidenciados por la falta de visión, aconsejan un proceso de aprendizaje ligeramente diferenciado en relación con los demás alumnos.

El proceso debe seguir pautas de dificultad lógicas, sin asumir que la interpretación de escalas más o menos rápidas, saltos en el teclado y/o la ejecución de melodías con doble baquetas son técnicas inherentes al desarrollo armónico del niño ciego. No es así, pero no obstante se pueden utilizar técnicas de interpretación basadas en el tacto y en los recursos de la memoria nemotécnica.

Salvo en casos muy excepcionales de sencillez contrastada, no debemos pretender el uso simultáneo de dos baquetas en la ejecución de los ejercicios u obras a interpretar por un niño ciego. Esta técnica precisa de un adiestramiento

basado en la memoria nemotécnica, a través de la cual podemos ser capaces de almacenar distancias y ubicaciones relacionadas con los movimientos de las baquetas sobre el teclado del instrumento. Pero intentarlo desde un principio, cuando el instrumento es un perfecto desconocido, sólo arrojaría como resultado la mayor anarquía en las producciones al intentar el trabajo con una técnica que no tiene ningún nexo entre el ejecutante y la ejecución, algo así como si quisiéramos intentar la conducción de un vehículo teniendo los ojos vendados.

El primer encuentro con el instrumento debe ser informal, dando al alumno la iniciativa para que tenga la posibilidad de explorar todas y cada una de las partes que lo componen. A continuación le proporcionaremos una baqueta y observaremos el tipo de manipulación que hace de la misma. Este punto de partida nos va a proporcionar elementos de conocimiento sobre las destrezas del niño/a.

Ahora, una vez familiarizados, es cuando procede enseñar el uso con corrección, permitiendo la posibilidad de que el manejo de la baqueta pueda hacerse con ambas manos indistintamente, sin forzar a los que no son diestros para que la manipulen con la mano derecha, dado que esa exigencia mermaría las posibilidades de orientación en el teclado del instrumento.

Mostraremos a continuación el manejo correcto de la baqueta permitiendo el balanceo y la flexibilidad de ésta, sin apelmazamiento, principio indispensable para la producción de un sonido agradable, realizando las experiencias de rebote para que las mazas no queden apoyadas sobre las láminas apagando el sonido producido por éstas.

Tocar suavemente y de manera sucesiva las láminas con la mano libre y en el mismo orden que debe producirse el obstinato o la melodía, como medio de orientación para la mano que maneja la baqueta.

Metodología.

Mostrar al alumno el instrumento observando todos los detalles: caja armónica, soporte y sujeción de las láminas, relación de tamaño entre las láminas y correspondencia con los sonidos que producen, carro de transporte si lo lleva implementado, etc.

Extraer del instrumento las láminas necesarias para aislar, al menos por un hueco, el elemento que se pretende utilizar, y realizar obstinatos de diferente dificultad hasta obtener un pleno de aciertos en las percusiones realizadas.

Incrementar a dos los sonidos a utilizar. En este caso, y en el resto del proceso, no deben separarse las láminas a utilizar en el ejercicio, pero sí es necesario que persista la separación, al menos por un hueco, entre éstas y las adyacentes.

Antes de pasar al trabajo con tres sonidos debemos separar aquellos que ocupen los extremos de la tesitura por medio de un hueco, y esperar a que el

desplazamiento de la baqueta sea correcto y con un pleno de aciertos antes de colocar la lámina correspondiente al sonido central.

A este nivel del proceso es notorio que el profesor ya habrá acumulado experiencia suficiente en relación con las posibilidades del alumno ante el instrumento y, por consiguiente, el resto de la actividad debe marchar en paralelo con la demanda del niño.

5. La flauta dulce.

El primer contacto con la flauta dulce debe ser de tipo lúdico, de manera que el niño o niña con discapacidad visual, como otro alumno cualquiera, se familiarice con su anatomía y sople a través de la boquilla extrayendo sonidos de forma natural, sin el artificio que supone la colocación de los dedos sobre los orificios como técnica previamente establecida para modificar la altura del sonido.

Tal y como sucede en los modelos a imitar comentados más arriba, no basta con que el profesor muestre fotografías o gráficos relativos a las posiciones de los dedos sobre la flauta y la posición de ésta en relación con el cuerpo para conseguir los diversos sonidos de la escala, como tampoco es aconsejable que actúe únicamente como modelo adoptando una posición correcta en el manejo del instrumento e intentando que el alumno la imite a través de la percepción táctil.

Los resultados de las metodologías aplicadas se evalúan tanto más positivamente cuanto mayor sea el protagonismo del niño. Por ello, aquí la imitación debemos sustituirla por la corrección: corregir hasta alcanzar la colocación idónea de la flauta, la forma correcta de insuflar el aire en el instrumento, la articulación de la lengua para conseguir sonidos cortos y repetitivos y la colocación de los dedos siguiendo un orden lógico de dificultad, deben ser los indicadores que nos muestren el camino para alcanzar la meta propuesta: el dominio del instrumento.

En un orden creciente de dificultad, colocaremos en primer lugar el dedo índice de la mano izquierda (nota sí), después el dedo corazón y, por último, el anular para completar la posición, ya que el dedo meñique de la mano izquierda no tiene función asignada en la flauta dulce. Consecuentemente, el aprendizaje no debe empezar, en ningún caso, con las notas graves del instrumento, pues son las que más destrezas requieren para obtener el sonido correcto.

A esta altura del proceso es frecuente observar como los alumnos separan la flauta de la boca y proceden a darle la vuelta para comprobar visualmente si la posición de los dedos es correcta, sobre todo cuando constatan que el sonido producido no se corresponde con la nota a ejecutar. Este mecanismo de confianza aparente no viene a simplificar, en ningún caso, una mejora de la técnica, de un lado porque en la interpretación se produce una pérdida de tiempo no encajable en un proceso rítmico, y de otro porque la aparente coincidencia entre dedos y orificios no implica necesariamente la corrección de la posición en relación con las notas. Por ello, una vez verificada por el niño la distribución de los agujeros se debe proceder al rastreo suave de los mismos

hasta conseguir la obturación perfecta para que la flauta emita el sonido deseado, pero sin abandonar en ningún caso la posición del instrumento.

El alumno debe ser advertido del peligro que implica el hecho de adoptar posturas incorrectas en el manejo del instrumento. Proyectar el tubo de la flauta hacia delante, formando ángulo recto con nuestro cuerpo, además de no corresponderse con una posición cómoda para realizar la ejecución, resulta altamente peligrosa cuando necesitamos realizar algún desplazamiento, porque la boquilla podría penetrar en la boca al menor tropiezo con un obstáculo, objeto o compañero que se interponga en el trayecto, provocando un accidente totalmente evitable si utilizamos posturas correctas. La flauta, por tanto, debe caer formando un ángulo agudo con el pecho con una abertura suficiente para mantener los brazos relajados, flexionados por el codo y sin separarlos de los costados, pero que permitan al mismo tiempo la posición erguida de la cabeza.

Resulta interesante el uso de la numeración de los orificios de la flauta dulce para recordar al alumno/a ciego las diferentes combinaciones necesarias para la obtención de las diferentes notas musicales, partiendo del 0 para denominar el orificio de la parte posterior, y 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, para el resto. Así, para recordar la posición necesaria para la nota "la" se puede enumerar: "0-1-2"; para la nota "si": "0-1"; para la nota "sol": "0-1-2-3", etc.

Este sistema puede substituir a los gráficos visuales que se utilizan con el mismo propósito, pudiéndose escribir toda la lista de combinaciones posibles para que el alumno/a con discapacidad visual disponga de apuntes para su estudio.

6. Estrategias de dirección.

Las personas ciegas pueden integrar en todo o en parte grupos musicales instrumentales, a capella, danza, etc., en sus formas más genuinas; pero también pueden hacerlo formando parte activa de interpretaciones más complejas donde tengan encuentro simultáneo las diferentes manifestaciones del arte musical.

Las pautas a seguir en la dirección de estos grupos casi pueden colegirse de las aportaciones ya realizadas en relación a la adaptación de actividades accesibles para conseguir la inclusión del alumno en el aula. No obstante, enunciaremos algunas de las más representativas aplicadas en la práctica.

Además de hacerlo visualmente con la mano o la batuta, se deben ejecutar pitos suaves o percusiones livianas, acordadas de antemano con el grupo, para asegurar las entradas así como los finales de fragmento o de la obra.

Aunque no es necesario mantener las señales acústicas todo el tiempo, sí es conveniente reanudarlas cuando las descompensaciones del movimiento lo aconsejen.

Dirigir desde un lugar visible para todos, pero no sensiblemente separado del grupo para que, cuando proceda, acompañemos a las regulaciones de volumen

o tiempo indicadas con la mano locuciones suaves que orienten al deficiente visual sobre las intenciones de la expresión interpretativa.

El trabajo repetitivo llevará a conseguir su sistematización, pero no por ello debemos eludir la responsabilidad de la dirección ante el niño ciego obviando las referencias ya comentadas, del mismo modo que no lo hacemos con los movimientos y gestos que sirven de orientación al resto de los alumnos.

En las actividades donde sea necesario el desplazamiento, bien por tratarse de una interpretación escenificada, bien por tratarse de cualquier tipo de danza, es imprescindible que el alumno aprenda a moverse por el espacio a utilizar si éste se encuentra fuera del aula, ubicando con exactitud todos los elementos que puedan suponer un obstáculo a la movilidad y que sean necesarios en la representación, incluidos dimensiones y forma del recinto, accesos a éste y ubicación en relación con las demás dependencias a utilizar.

Equipo de especialistas de música
de los Centros de Recursos Educativos de la ONCE.

M^a Josefa Poveda (CRE Alicante)
Ángel Ros (CRE Alicante)
José Luis Pastoriza (CRE Pontevedra)
M^a del Mar López Capote (CRE Madrid)
M^a Ángeles Martínez (CRE Sevilla)
Isidro Vallés – Coordinador (CRE Barcelona)

Febrero de 2008

Bibliografía:

- Almaza Heredia, A: “El proceso de enseñanza-aprendizaje en educandos ciegos y deficientes visuales en el área de educación artística (musical)” en *Actas del congreso estatal sobre prestación de servicios par personas ciegas y deficientes visuales. Área de educación*. Vol. 4: pp 103 – 105. Ed. ONCE Madrid. 1996.
- Fernández Álvarez, B. y Aller Pérez, J. (1999) : “La musicografía Braille” en *INTEGRACIÓN*, nº 31, pp.32-38. Publicación cuatrimestral editada por la Dirección General de la ONCE.
- Subcomité de Musicografía Braille. Unión Mundial de Ciegos. Recopilado por Bettye Krolick (1998) : Nuevo Manual Internacional de Musicografía Braille. Edición traducida al castellano por *Francisco Javier Martínez Calvo*. Revisión Técnica de *Juan Aller Pérez*. Madrid. Editado por los Servicios Sociales de la Organización Nacional de Ciegos.
- La Musicografía Braille. Un acercamiento a la escritura musical para el uso de las personas ciegas. Guía elaborada por el Centro Bibliográfico y cultural de la ONCE. Editado por la Organización Nacional de Ciegos Españoles.
Guía básica sobre la musicografía Braille que sirve para iniciar a los videntes a la escritura musical Braille. Este documento puede conseguirse a través del Servicio de Documentación de la ONCE, a la persona encargada, Evelio Montes. También se puede acceder a él en la página web de la ONCE: www.once.es, enlace Servicios Sociales, Catálogo de Publicaciones.
- Revista *Eufonía*, nº 21 (Enero 2001) Música para todos. Barcelona. Editorial Graó. Artículos: *La educación musical en el entorno de la discapacidad visual* (pàg. 29). *La Coral Allegro Once Valencia* (pàg.40). *Neurobiología de la experiencia musical* (pàg. 85).
- Revista *Eufonía*, nº 37 (Junio 2006) Intervención en el alumnado con necesidades educativas especiales. Barcelona. Editorial Graó.
- Burgos Bordonau, Esther : Historia de la enseñanza musical para ciegos en España: 1830-1938. Madrid. Editado por: ONCE, 2004.
- Ockelford, Adam (1996) : Music Matters. Publicación de RNIB E&E (Royal National Institute of the Blind – Inglaterra)
- Tomatis, A. : El oído y el lenguaje. Barcelona. Ediciones Martínez Roca, 1969
- Willems, E. (1985) : El oído musical. Barcelona. Paidós Educador, 2001
- Willems, E. (1975) : El valor humano de la educación musical. Barcelona. Paidós Estudio, 1994.
- Alsina, Pep: El área de educación musical –Propuestas para aplicar en el aula. Barcelona. Editorial Graó, 1997.
- Hargreaves, David J. (1986): Música y desarrollo psicológico. Barcelona. Editorial Graó, 1998
- Trallero Flix, Conxa (2004): El despertar del ser harmònic. Musicoterapia Autorealizadora. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2004.

Páginas web de interés general:

www.teoria.com/indice.htm

Esta página es para que, los que no sepan nada de notación musical, puedan adquirir las nociones muy básicas necesarias para poder transcribir ejercicios sencillos.

www.usuarios.lycos.es/pianoclasses/pentagrama.htm

Esta segunda página sirve para saber algo de la escritura de ejercicios de piano, una vez dominados los conocimientos adquiridos en la página anterior.

www.bivem.net

(Biblioteca de educación musical / Andrea Giráldez)

<http://www.xtec.es/rtee/esp/index.htm>

Informática y educación musical.

<http://xtec.es/recursos/musica/eufonia>

Recursos musicales en Internet, citados por la revista *Eufonía*.

www.classicalarchives.com

Archivos midi de música clásica.

<http://usuarios.iponet.es/mlafarga>

Página web del Dr. M. Lafarga sobre *Música, cerebro y lenguaje*.

www.tomatis.cl

Página web del Centro Tomatis de Chile.

www.galeon.hispavista.com/aprenderaaprender/index.html

Teoría de las inteligencias múltiples (Howard Gardner), y otros temas relacionados con la enseñanza.