

Oboe para descubrir



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

Universidad Nacional de Cuyo
(Mendoza, República Argentina)

Rector

Ing. Agr. Arturo Roberto Somoza

Vicerrectora

Lic. Silvia Persio

Secretario de Extensión Universitaria

Lic. Fabio Luis Erreguerena

EDIUNC

Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo

Directora

Lic. Pilar Piñeyrúa

Publicación con referato recomendada por
el Comité Editorial (EDIUNC, Universidad
Nacional de Cuyo).

Oboe para descubrir

Propuesta pedagógica
para el estudio del oboe

Nivel I

ALEJANDRA GARCÍA
TRABUCCO

EDIUNC

García Trabucco, Alejandra
Oboe para descubrir. Propuesta pedagógica para el estudio
del oboe. Nivel I / Alejandra García Trabucco; con prólogo
de Alejandra García Trabucco. – 1ª ed. – Mendoza: Editorial
de la Universidad Nacional de Cuyo, Ediunc, 2013.
146 p.; 26x19 cm – (Manuales; 51)

ISBN 978-950-39-0291-2

1. Enseñanza de la Música. 2.Oboe. I.García Trabucco,
Alejandra, prolog. II.Título
CDD 788.52

OBOE PARA DESCUBRIR. PROPUESTA PEDAGÓGICA
PARA EL ESTUDIO DEL OBOE. NIVEL I

Alejandra García Trabucco

Primera edición, Mendoza 2013

Colección Manuales n° 51

ISBN 978-950-39-0291-2

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©Ediunc, 2013

<http://www.ediunc.uncu.edu.ar>

ediunc@uncu.edu.ar

Impreso en Argentina – *Printed in Argentina*

Palabras preliminares

A los docentes

Reflexiones en torno a la ejecución instrumental inicial

- ¿Cómo es el primer encuentro de una persona con un instrumento musical?
- ¿De qué herramientas personales se vale para incorporar ese objeto extraño y aprender a tocarlo?
- ¿Cuál es el rol del docente como mediador de este proceso?

La ejecución de un instrumento es un procedimiento complejo que exige la conjugación de habilidades diversas, que van más allá de lo estrictamente musical. La persona que inicia el estudio de un instrumento posee una cantidad variable de experiencia previa proveniente de ámbitos diversos, que adquirió en sus interacciones con el mundo, tanto de modo sistemático como asistemático, simplemente en la vida cotidiana. Estos conocimientos, ya sean del campo musical específico o de otros campos afines, como por ejemplo el psicomotor (deporte, baile, ciertos hobbies, etc.), son la base donde se asentará el conocimiento nuevo, en este caso, la ejecución del oboe.

Para que ese capital de saber previo pueda ser aprovechado tanto por el alumno como protagonista de su aprendizaje como por el docente en su rol de mediador, es necesario que se lo reconozca como insumo valioso y se destine tiempo real para su recuperación y uso.

Una situación de clase en la que el maestro/a se dispone a transmitir sus propios conocimientos, sin dar suficiente lugar a la búsqueda, la exploración y el error constructivo, puede derivar en una actitud pasiva de los alumnos, quienes llegan a bloquear su experiencia previa y desaprovechar sus propias habilidades. En ese sentido, Rodríguez Moneo (1999) advierte que «en los contextos educativos, es frecuente encontrar una barrera impermeable que delimita el mundo académico y el mundo cotidiano de los alumnos» (p. 89).

La realidad corporal individual

Los primeros pasos en la ejecución de un instrumento musical (en el caso del oboe, poder sostenerlo y producir sonido) requieren de una importante adecuación de la postura y manejo de destrezas motrices. Esto nos indica la necesidad de observar con detenimiento la realidad corporal de cada alumno, que se ha ido

configurando a través de las experiencias de movimiento, más o menos ricas o variadas, que haya tenido. Interesa destacar que el fenómeno funciona también a la inversa: con el tiempo, «los hábitos de ejecución musical transforman y enriquecen el esquema corporal» (Pelinski, 2005, p. 15).

De lo expuesto, se deduce que la mediación pedagógica inicial debe centrarse en contribuir a que el alumno pueda articular su vivencia corporal general, su dominio del cuerpo y del movimiento, con el nuevo procedimiento, que es tocar el oboe. Si, en este proceso, el docente no da lugar a la exploración y al juego, puede suceder que el estudiante tienda a tabicar el conocimiento natural que tiene de sus movimientos y, ante la complejidad de la nueva demanda, se sienta inseguro y pierda motivación.

Los jóvenes necesitan tener por lo menos un éxito módico en una tarea antes de desarrollar su propia motivación interna para ejecutar. Se necesita alguna experiencia inicial positiva para que el chico decida que él es bueno para esa tarea. De este modo, ellos llegan a reconocer sus propios talentos, así como lo que les gusta y lo que no les gusta, de la observación de sus éxitos y fracasos (Chaffin y Lemieux, en Williamon, 2004, p. 31).

La importancia del estudio autorregulado

Pasando al terreno de la cognición, el conocimiento y desarrollo de las estrategias personales de aprendizaje, llamado comúnmente «conocimiento metacognitivo», es fundamental en el estudio instrumental. La importancia de desarrollar la metacognición en el inicio del aprendizaje de un instrumento musical radica en conseguir que los alumnos paulatinamente aprendan a aprender, o sea que lleguen a ser capaces de manejarse de forma autorregulada.

Todos tenemos (y usamos permanentemente) la capacidad de relacionar la información entrante con nuestras experiencias del pasado. Consciente o inconscientemente, realizamos comparaciones que acercan lo nuevo a lo viejo, y nos permiten hacer transferencias entre las características de realidades conocidas y desconocidas. En ese sentido, somos aprendices expertos, asimilando de modo continuo experiencias nuevas que pasan a integrar nuestro mundo personal.

Justamente, el estudio de un instrumento requiere de esa actitud proactiva, con la cual el aprendiz, como dueño de su proceso de aprendizaje, aprovecha todo lo que sabe para armar su nuevo conocimiento, mientras que el docente colabora acercándole material para explorar, sirviendo como modelo y ordenando los pasos de ese camino.

El rol de la analogía en la enseñanza instrumental

Schippers (2006) observa que en las clases de instrumento están presentes, en casi un tercio del tiempo total, comportamientos verbales para referir a determinados aspectos del aprendizaje, tanto en la forma de explicaciones o instrucciones directas como en el uso de imaginación (analogías, metáforas y otros recursos similares del lenguaje). Vemos que la aplicación de la analogía se convierte en «una herramienta pedagógica para dilucidar enfoques y conceptos que son difíciles de explicar en términos cognitivos a músicos que aprenden a ser ejecutantes» (p. 209).

Esta imaginería se aplica a diferentes niveles. Mientras que en un primer momento predominan las instrucciones físicas concretas («la mano izquierda va arriba», «hay que plegar los labios»), luego se tiende al uso imaginativo del lenguaje, que evoca la actitud más apropiada para ejecutar una técnica correctamente: «como los pasos de un gato», «como si tomaras una manzana con la mano», «como si quisieras empañar una ventana con el aliento». Desde ahí, nos movemos hacia referencias a lo estético («como un amanecer»), lo interpersonal («como si dieras una buena noticia»), lo sensorial («como una seda»), etc.

En general, en el aprendizaje inicial de un instrumento, los docentes utilizamos analogías y metáforas como estrategias de mediación, pero vale advertir que muchas veces proceden de nuestra experiencia personal, la cual no necesariamente coincide con las experiencias de nuestros alumnos. Así como existen metáforas creativas que promueven y facilitan el aprendizaje, existen otras que fracasan porque remiten a imágenes sobre las que el estudiante no tiene un marco de referencia que le posibilite captarlas y usarlas para enriquecer sus mapas cognitivos.

En las primeras clases, solemos preguntar sobre la experiencia previa del alumno, pero a veces esta indagación se limita únicamente al ámbito musical («¿sabes leer música?», «¿has tocado otros instrumentos?»), sin considerar que en la ejecución instrumental se conjugan también importantes aspectos no musicales. Jorgensen (1997) indica que se debe enfocar en el mundo fenomenológico individual del estudiante y en sus estrategias deliberadas de aprendizaje, para lograr buenos resultados.

Atendiendo a esto, se incluye en el Anexo 2 un cuestionario sobre experiencia previa para ser completado por los estudiantes en la primera clase, que abarca campos diversos, afines a las habilidades de ejecución. La información que recabemos a través del cuestionario nos ayudará a buscar analogías que puedan relacionarse con la experiencia real de cada persona. Por ejemplo: si nos enteramos, a través del cuestionario, que la alumna nueva practica hockey sobre césped, podemos mejorar su estabilidad postural al tocar jugando a imitar cómo se para en la cancha, para luego reacomodar su postura con el instrumento desde apoyos más firmes. A través de esta analogía personalizada, y siempre con un enfoque lúdico y de experimentación, es posible rescatar su experiencia corporal previa y ayudarla a mejorar un aspecto puntual de la técnica de ejecución del oboe. A su vez, si un alumno hizo teatro o escribe cuentos, vamos a encontrar, en esos contextos, analogías que le resultarán significativas, porque son parte de su vivencia personal.

Hay que estar atento a no utilizar imaginería que sea muy simple y poco inspiradora o, por el contrario, demasiado oscura y confusa para el receptor. Antes bien, conviene apuntar a un área intermedia, en donde la metáfora cree una «disonancia cognitiva» cuya resolución sea plausible, ayudando a captar lo que de otro modo no se logró entender. Estas ideas están cercanas al concepto de intuición, como un modo de llegar a formulaciones tentativas pero posibles, salteando los pasos analíticos correspondientes.

Los músicos, a través de los siglos y las culturas, han celebrado los intangibles de la música. La música es hermosa, enigmática, compleja y confusa. El entrenamiento de los músicos profesionales a través de las culturas demuestra que mientras la metáfora no hace tangibles estas realidades, por lo menos apunta en la dirección correcta (Schippers, 2006, p. 214).

Utilización del libro

Basado en los principios expuestos, este libro intenta dar un lugar de relevancia a la exploración de los alumnos de cada aspecto nuevo que se va presentando, tendiendo puentes entre lo cotidiano y los diferentes aspectos de la ejecución del oboe: «¿qué cosas sabes hacer con el aire?» (p. 24); «encuentra los dedos en las frases cotidianas» (p. 33).

Se propone establecer una relación informal con las lectoras y lectores, presentando los temas con preguntas que estimulan la búsqueda de respuestas propias: «¿cómo te sostienes a ti mismo?» (p. 30); «pesa como un/a» (p. 23); «¿algo te suena raro?» (p. 61). O bien con frases que remiten al lenguaje coloquial: «nos vamos con la música a otra parte» (p. 61); «la fórmula del éxito» (p. 70); «¡a usar el aire, que es gratis!» (p. 25).

Justamente por el hecho de que el texto se dirige directamente a los alumnos, puede crear la equivocada idea de ser un manual de autoinstrucción, en el que se deja de lado al docente real para remplazarlo por la docente autora. Esta no ha sido la intención, ya que considero casi imposible abordar por cuenta propia un instrumento tan complejo como el oboe.

Lo que sí se ha intentado es que el libro, a través de una comunicación directa y amistosa con el estudiante, acompañe los muchos momentos de estudio individual y solitario que caracterizan el aprendizaje de todo instrumento musical. De algún modo, el texto se hace cómplice de los chicos y chicas a través de palabras de aliento, preguntas, propuestas de juego, chistes y comentarios, que leerán no necesariamente en clase sino principalmente cuando estén estudiando en sus casas.

Es imprescindible que el docente lea atentamente el libro completo, para poder captar el sentido general de su enfoque, que no es el habitual de los manuales de instrucción instrumental. A partir de allí, podrá usar el libro de diferentes maneras:

—El docente puede leer de antemano un tema del libro y presentarlo de ese modo en clase. Al término de la clase, asignará al alumno la lectura en casa de la página correspondiente, para que sirva de recordatorio de lo trabajado.

—El docente y el alumno pueden comenzar la clase leyendo juntos un tema del libro y realizar las ejercitaciones tal como se proponen en el texto.

—El docente puede abordar un tema a su modo y complementar la clase con los ejercicios o juegos que el libro propone. O dejar dichas actividades asignadas para que el alumno las realice en su casa.

A continuación se explica el contenido de cada una de las cuatro partes del libro, y las posibilidades de trabajo que ofrecen.

Parte 1: Un misterioso objeto llamado «oboe»

Propone la exploración del oboe, objeto nuevo y desconocido que se pretende incorporar al mapa corporal. Se presenta al instrumento como una cosa real, con peso, longitud, olor, color, que podemos ir conociendo a través de los sentidos. Paralelamente, se promueve la observación de la respiración y de la actitud corporal general, para ir, desde allí, abordando las destrezas físicas propias de la ejecución oboística: sostén del instrumento, formación de la embocadura, emisión, digitación, etc.

Cada nuevo aprendizaje está desdoblado en pasos sencillos y, en lo posible, relacionado con acciones de la vida cotidiana. El uso de elementos como la cañita de refresco o los palos de escoba persigue el fin de estimular una manipulación más libre de objetos similares al oboe en algún aspecto, y de ampliar los registros sensibles. La cañita de refresco, por ejemplo, ocupa más o menos la misma cantidad de lugar que la lengüeta, pero es más flexible, la abertura es mayor, y nos animamos a «amasarla» con los labios con mayor libertad. Del mismo modo, soplar cosas diferentes (bolitas de telgopor, globos, cintas, velas) nos enseña mucho sobre la velocidad del aire, tema esencial en la ejecución del oboe.

En todo caso, durante los primeros meses de aprendizaje del oboe no se tiene la resistencia suficiente, tanto en la embocadura como en los miembros superiores, para aguantar una clase de 45 minutos tocando. Es útil tener un repertorio de juegos y actividades para descansar la boca y los brazos, sin dejar de aprovechar el tiempo.

Sugiero que, cuando se percibe que el alumno ha perdido la resistencia en los labios o comienza a pesarle el oboe en las manos, se realicen algunos estiramientos para recuperar el equilibrio físico y se dediquen unos minutos a leer alguna de las páginas del libro, realizando alguno de los juegos propuestos o contestando las preguntas sobre el tema en cuestión. Luego, habiendo descansado sin salirse del tema oboístico, se puede retomar la ejecución.

La Parte 1, como puede observarse, prepara al principiante para tocar, pero no aborda la ejecución de las primeras notas. Por lo tanto, debe ser combinada con la Parte 2 desde el primer día. Sabemos que los chicos tienen una gran ansiedad por hacer sonar el instrumento, entonces es necesario que se vayan a casa con ese logro.

Por lo tanto, una primera clase puede comenzar por la exploración del oboe que figura en la página 23, una aproximación a la respiración con algunos de los ítems de las páginas 24 o 25, un primer acercamiento al concepto de embocadura como propone la página 26, y un intento de aprender las primeras notas con la página 39, en la segunda parte. El trabajo asignado para el hogar puede incluir leer y responder las preguntas de las dos primeras páginas de la Parte 1, por ejemplo. En las clases sucesivas, se seguirá utilizando simultáneamente la Parte 1 para profundizar la temática corporal y de exploración del instrumento, y la Parte 2 para avanzar en el conocimiento de la digitación y el repertorio.

Parte 2: El oboe natural. Los seis orificios básicos

Se trabaja sobre las digitaciones que quedan alineadas en el centro del instrumento. Cada nota nueva se aborda desde sus «vecinos», para facilitar su incorporación. Se busca también establecer una rutina de exploración, que incluye la siguiente serie de ejercicios: vecinos, intervalos que crecen y decrecen, gimnasia de dedos (bordaduras o ejercicios de mecanismo).

Se puso especial cuidado en la selección del repertorio que, a pesar de limitarse a pocos sonidos, abarca varios fragmentos de obras orquestales, dúos, tríos, un canon, un rondó, música para tocar y percutir, Cancionero de Palacio, etc.

La propuesta apunta a priorizar la ejecución concertada desde el principio. Aunque las consignas sean sencillas, todas requieren de una atención extra para ajustarse a lo que toca otra persona. Esto, además de ser divertido, es muy formativo. Obsérvense, en el Anexo 1, los acompañamientos con piano, con guitarra, con percusión o con otros vientos.

Me parece importante introducir la noción de tónica desde temprano, e insistir en su reconocimiento en cada pequeña obra. También se propone la audición de algunas de las obras buscándolas en internet. Detrás de estas actividades está la idea de tratar de conectar lo que se va aprendiendo a nivel instrumental con los conocimientos o las vivencias musicales generales de los alumnos lo más posible.

Parte 3: El oboe mecanizado. Llaves ingeniosas

Esta parte nos lleva a explorar nuevas «llaves ingeniosas», pero no porque sí, sino porque las necesitamos para resolver los problemas que, en forma de juego, plantea el libro.

La consigna ahora es transportar, de oído, las canciones que aprendimos, y eso nos llevará a necesitar «notas nuevas». Esta actividad desarrolla el oído interno en general, y especialmente la sensación de tónica y de las relaciones interválicas, además de promover la sana idea de la relatividad en la música.

Convencida de que el desarrollo del oído interno y el crecimiento de la experiencia musical personal es lo que impulsa, lo que motiva a querer avanzar con el instrumento, fui poniendo estas tareas sencillas de transporte auditivo que enfrentan al alumno/a con los límites de saber pocas notas, y a querer saber más. Vale aclarar que la prioridad, en el momento de escoger el orden de los ejercicios, está siempre puesta en lo oboístico, graduando el nivel de dificultad desde el parámetro técnico-instrumental.

Justamente, atendiendo a la dificultad/facilidad de la digitación, se trabaja primero armando pentacordios mayores y menores sobre las tónicas RE, MI y FA. Las digitaciones de estas *miniescalas* son sencillas, y así podemos empezar a fijar, en una versión simplificada y acertada, el famoso conjunto «escala-arpeggio-terceras», base de la técnica de digitación de un instrumento clásico.

Tal como está planteado el libro, se evita caer en la idea de que Do Mayor es fácil, porque no tiene alteraciones. En realidad, es técnicamente difícil en el oboe, porque el Do grave no es fácil de atacar ni de mantener, y porque el «corte»

Do-Re medio desacomoda la mano. Entonces empezamos por estos pentacordios mencionados, en el registro medio, que nos permiten tocar varias canciones sin complicaciones digitales y nos reafirman la sensación de tónica.

Doy un ejemplo: Mi Mayor es una escala difícil si la tocamos entera (una octava), pero el pentacordio inferior de esta escala es bastante sencillo, una vez incorporada la llave de Sol #. En el mismo sentido, puede ser más fácil tocar una melodía en Fa Menor (siempre hablamos del pentacordio inicial) que en La Menor, que nos obliga a pasar por el corte Do-Re y a manejar el medio agujero y el 1^{er} portavoz. Para el oído, cualquier sonido puede ser una tónica; no es más fácil de escuchar Do Mayor que Fa# Mayor. Por eso usamos al principio las tonalidades que más nos convengan desde el punto de vista técnico, y más adelante, cuando ya estamos manejando los portavoces, las ordenamos de acuerdo con el círculo de quintas.

En el mismo sentido, al principio nos ocupamos de desarrollar la sensación menor-mayor, sin preocuparnos por hallar las tonalidades relativas, tema que sí es abordado más adelante. Me parece más claro para el oído y más fácil para la digitación confrontar la sensación Mi Mayor-Mi Menor y trabajar con ese material, que forzarse a trabajar Mi Mayor-Do# Menor.

También hay una insistencia permanente en el reconocimiento de la forma de cada canción, tema de fundamental importancia en todo nivel de ejecución. Para ayudar desde un ángulo complementario al reconocimiento de la forma, se presentan las canciones con letra. Observar las frases en la letra y comprobar su correspondencia con el fraseo de la música es muy útil y simplifica la tarea de enseñanza de ese tema. Encontrarán muchas canciones antiguas, del repertorio hispanoamericano, que si bien ya no son conocidas para los chicos y chicas de hoy, son muy bellas y vale la pena rescatarlas.

Las letras de las canciones se incluyeron también para alentar el canto. No deberíamos permitirnos que los alumnos no canten. Necesitan hacerlo desde el principio y siempre. Algunos se rehúsan a hacerlo, por diversos motivos: les da vergüenza cantar o les da vergüenza en particular cantar canciones infantiles, creen que no pueden hacerlo o que desafinan, no tienen el hábito de cantar porque, muy lamentablemente, se canta cada vez menos en la sociedad, y otras excusas más.

Atendidas las razones de ellos/as, ahí vienen las nuestras: no se puede ser músico y no cantar. Cantando exploramos la afinación, fijamos el ritmo, entendemos el fraseo, descubrimos el carácter. Cantando hacemos cosas que con el instrumento no podemos aún hacer, y esto nos impulsa a querer conseguir las. Como músicos, cantamos con el mismo respeto y cuidado una canción del repertorio popular que un fragmento de una obra sinfónica. Todo nos enseña, todo nos desafía a hacerlo bien. Está en nosotros, como docentes, el ayudarlos a adoptar una actitud lúdica y curiosa, que vaya dejando de lado las inhibiciones para entrar de lleno en el juego. Para aprender cualquier cosa, hay que estar dispuesto a jugar.

Parte 4: Los portavoces. Llaves que facilitan la vida

El subtítulo de este capítulo da pie a una breve explicación sobre la evolución del

mecanismo del oboe a través del tiempo: ¿cómo se tocaba los registros medio agudo y agudo antes de que se inventaran los portavoces?

Ya con los portavoces incorporados a la digitación, los alumnos pueden abordar las escalas en una octava, ordenarlas de acuerdo al círculo de quintas y reafirmar el conjunto «escala-arpeggio-terceras» en cada tonalidad. Ahora cobra sentido explicar la relación entre las tonalidades relativas, los «vericuetos» del tetracordio superior de las escalas menores, el juego de tensión-distensión entre I-V (tónica y dominante)... todo para ser ejecutado, comprendido en la acción misma de tocar.

La escala cromática y los dos fragmentos de oberturas de Rossini que se incluyen para practicar cromatismos (que, obviamente, pueden ser ejecutados a una velocidad bastante inferior que la habitual), sirven para cerrar esta primera etapa de enseñanza-aprendizaje del oboe.

Anexo 1

Incluye acompañamientos de piano, en su mayoría realizados por la profesora Gabriela Gumbre, y de guitarra, realizados por el profesor Fabián Ordóñez, ambos de la Universidad Nacional de Cuyo. También se incluyen las partes vocales del Cancionero de Palacio, que pueden cantarse o tocarse en distintos instrumentos.

Anexo 2

Aquí encontrarán un cuestionario, para que complete el alumno/a en la primera entrevista, sobre su experiencia previa. Esperamos que la información que se obtenga sirva para que el docente se acerque a la realidad del principiante y tienda mejores puentes entre ella o él y «el misterioso objeto llamado oboe».

El repertorio seleccionado

Al escoger la música para este libro, la prioridad ha sido la variedad, tanto de estilos musicales como de situaciones de ejecución.

En cuanto a diversidad de estilos, encontrarán canciones populares de muchas regiones del planeta, con o sin letra, canciones sencillas de pedagogas musicales argentinas, extractos de música académica universal, desde el Renacimiento hasta el siglo XX, e incluso alguna referencia a series conocidas de TV. La idea es contar con muchas posibilidades, para ir descubriendo los gustos del alumno y colaborar para ampliarlos. No es necesario abordar toda la música propuesta sino seleccionar lo más útil o más disfrutable según la persona y la ocasión.

Las particularidades de un estilo, aunque solo sean expresadas en un fragmento, pueden generar charlas muy ricas. El docente, con preguntas oportunas, provocará el interés en el alumno de «parar la oreja», ser más fino en su discriminación auditiva y comprender cada vez más los pormenores del lenguaje musical.

Se propone una variedad de situaciones de ejecución concertada para contrarrestar tanto estudio solitario con la diversión de tocar en conjunto. De paso, un tema muy interesante como la textura puede ser abordado complementariamente.

Obras citadas

- Al claro de luna* 47
Allemande 89, 133
Andulka 76
Annie Laurie 94
Canción para un árbol de río 87, 132
Canon «Cuánta calma» 53
Con mi botecito 52, 116
Cumbayá 74
Danza 55
Danza del Caballero 102
Danza flamenca del s. XVI 84
Danza Húngara Nº 1 104
Dime Ruiseñor 65, 124
El abedul (Beiroska) 54
El juez de Aranjuez 69
El Moldava 103
El Pericón Nacional 52, 117
Fray Santiago 66
Gato «El Mistolero» 106
Guillermo Tell 108
Himno Marinero 92
Hop, hop, hop 65, 123
Hoy comamos y bebamos 56, 120
Ifigenia en Táuride 92, 135
La canción de Juan 73, 127
La ovejita blanca 54, 118
La rosa enflorece 76
Lascia, ch'io pianga (Deja que lllore) 89, 134
La tricotea 56, 121
Ligerito subo 69, 126
Marcha 86
Mañanitas del Rey David 105
Musette 103
Niñas bonitas 52, 115
Ocho Cantos Rusos, op 58, Nº 1 50
Orfeo y Euridice 50
Pancitos calientes 45
Samba Lelé 63, 122
San Serení del Monte 85
Semiramide 107
Se va la barca 63
Sinfonía Nº 1, 3º 66
Sinfonía Nº 4 «El Reloj» 49
Tres hojitas, madre 84
Tío, tío Juan 75
Un pajarito se casó 85, 131
Ya se van los pastores 91
¡Ay, triste que vengo! 68, 125
¿Si habrá en este baldrés...? 56, 119