Dykinson eBook

Edición y Coordinación
PAULA HERNÁNDEZ-DIONIS

LA DIDÁCTICA DE LOS INSTRUMENTOS DE CUERDA: NUEVOS RETOS Y DESAFÍOS

ISBN: 978-84-1070-005-5

LA DIDÁCTICA DE LOS INSTRUMENTOS DE CUERDA: NUEVOS RETOS Y DESAFÍOS

Edición y Coordinación

PAULA HERNÁNDEZ-DIONIS

Presidenta de ESTA España

LA DIDÁCTICA DE LOS INSTRUMENTOS DE CUERDA: NUEVOS RETOS Y DESAFÍOS

ESTA España

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L. Madrid - 2024

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-005-5

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

TDAH EN EL AULA: ESTUDIO DE CASO EN UN ALUMNO DE VIOLONCHELO 6
SUSANA BLANCO-NOVOA

EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y SU INFLUENCIA EN EL ESTUDIO Y EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL..... 14
ZLATKA PENCHEVA PENCHEVA
PAULA HERNÁNDEZ-DIONIS

LA CUERDA EN EL TANGO: APROXIMACIÓN A SUS RASGOS IDIOMÁTICOS DESDE LA MIRADA DE LAS TÉCNICAS EXTENDIDAS..... 23
LEANDRO A. MARTIN

SAN SIMÓN FIDDLE CAMP Y ENCORDASS: CURSOS MUSICALES DE VERANO CON UNA PERSPECTIVA ECOLÓGICA..... 33
MARÍA ROSA PAMPILLO RETANA

NUEVAS PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL USO DEL PEDAL DE RESONANCIA EN LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE PIANO 40
ÓLIVER CURBELO GONZÁLEZ

TRABAJO COLABORATIVO PARA LA INCLUSIÓN: ¿QUÉ PODEMOS HACER? 47
ANDRÉ FONSECA

LA INTRODUCCIÓN DE LA FORMACIÓN DEL OÍDO MUSICAL EN LA ENSEÑANZA DE LOS INSTRUMENTOS DE CUERDA FROTADA PARA MEJORAR LA AFINACIÓN 55
VICENTE MARTÍNEZ - CASAS

EL *SAUTILLÉ, UNA* APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA A TRAVÉS DE *ELFENTANZ OP. 39* DE D. POPPER..... 62
DIEGO ARBIZU GIL

LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA Y LA ORQUESTA SINFÓNICA DE TENERIFE: REVISIÓN, RECOPILACIÓN Y CATALOGACIÓN DE OBRAS DE ESTRENO PARA CUERDA 73
ARANTXA RODRÍGUEZ DEROY
PAULA HERNÁNDEZ-DIONIS
FRANCISCO MARTÍNEZ RAMOS

APORTES DE LA METODOLOGÍA SUZUKI EN LA ENSEÑANZA MUSICAL 81
IRIS MARIEL RODRÍGUEZ

EL TIMPLE EN TENERIFE: TIMPLISTAS Y CONSTRUCTORES DESDE LA MITAD DEL SIGLO XX. 90
JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ RAMOS

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN PARA INTERPRETACIONES DE VIOLÍN 97
INÉS VELERT MÁRQUEZ

GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE VIOLÍN EN LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA 118
NOEMÍ SEGURA TORRES
SUSANA BLANCO-NOVOA

COMPARATIVA DEL TEMPO EN LAS INTERPRETACIONES DE LA HABANERA OP. 83 DE CAMILLE SAINT-SAËNS 128
OLIVIA FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ

TDAH EN EL AULA: ESTUDIO DE CASO EN UN ALUMNO DE VIOLONCHELO

SUSANA BLANCO-NOVOA
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza y aprendizaje de un instrumento musical siempre supone un reto, pero cuando se presenta un alumno con un trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) el grado de desafío es todavía mayor. Según López-Ibor (1995) el TDAH puede definirse como "un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, que es más fuerte y grave que el observado en sujetos de desarrollo similar" (p. 82). Las características más frecuentes que acompañan al TDAH son la inatención, la hiperactividad y la impulsividad que serán los ejes sobre los que se articula este trastorno (Vélez y Vidarte, 2011). Si bien la sintomatología más evidente es la falta de atención, las evidencias más recientes apuntan a que no solo se presentan alteraciones en las funciones cognitivas superiores sino también en las funciones ejecutivas (Carretero Díaz, 2011). Estas características afectan a toda la etapa de desarrollo tanto infantil como juvenil en todos los aspectos sociales, afectivos y educativos. Autores como Parellada (2009) sostienen que el TDAH es uno de los trastornos del neurodesarrollo que provoca más fracaso escolar. Esta misma autora afirma que es, además, uno de los más frecuentes, afectando a un porcentaje entre el 3% y el 6% de alumnado. En esta línea, en un estudio reciente, Cerrillo-Urbina et al. (2018) encontraron que la prevalencia en niños y adolescentes españoles oscilaba entre el 4'9% y el 8'8%.

Múltiples estudios avalan los beneficios que tiene la música sobre el TDAH, si bien el enfoque parte desde el tratamiento a través de la musicoterapia. La improvisación musical, el canto, las dinámicas de música y movimiento y la adecuación al ritmo, mejoran el autocontrol y ayudan a canalizar el exceso de energía fomentando el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Acebes y Giráldez, 2018; Peña, 2020). Se ha constatado que escuchar música ayuda a focalizar la atención, mejora el comportamiento en las clases en grupo y ayuda a finalizar tareas en niños afectados por TDAH (Pelham et al., 2011). Es importante señalar que por norma general, en los TDAH, el procesamiento temporal presenta deficiencias afectando a la percepción del ritmo y el tempo (Noreika et al., 2013; Khalil et al., 2013; Carrer, 2015) por lo que las actividades musicales centradas en la sincronización pueden mejorar la capacidad de concentración así como la interactuación con los demás. Además, Acebes y Carabias (2016) afirman que a través de ejercicios musicales relacionados con la escucha o el respeto de turnos en sesiones de conjunto proporcionan un mejor control de la impulsividad. Es precisamente la impulsividad uno de los principales escollos comunicativos en la relación que establecen con los iguales y, según Peñalba (2010): "Además de atenuar los síntomas de desatención y de falta de concentración, la música, a su vez, también repercute

en una mejora de las relaciones sociales y la comunicación, siendo el medio idóneo para expresar y canalizar las propias emociones" (p.4). Para aprender a tocar un instrumento es imprescindible un buen manejo de la atención, tolerancia al error, planificación, organización y anticipación, todas ellas cuestiones que suelen ser complejas de gestionar en los individuos con este trastorno. Para Peñalba (2010), el aprendizaje musical en individuos con TDAH no solo disminuye las conductas disruptivas, sino que también fomenta un aumento en la tolerancia a la frustración, estimula mejoras a nivel intelectual y contribuye a una mayor coordinación motora.

La evidencia sostiene que es fundamental el rol que ocupa el profesorado en el éxito académico del alumnado (Wilde et al., 2016). Concretamente en el TDAH, un diseño estratégico pedagógico desde un enfoque inclusivo y positivista podrá integrar al alumnado en el quehacer musical. Wilde (2018) afirma que, por el contrario, la actitud negativa y limitante hacia el alumnado con TDAH por parte del profesorado acentuará más la imposibilidad de integración. Será fundamental el apoyo del profesor para garantizar una buena organización proporcionándole recursos que favorezcan su autonomía de estudio individual.

Esta investigación pretende describir, mediante un estudio de caso, la experiencia del proceso de aprendizaje de violonchelo de un alumno diagnosticado con TDAH tipo combinado, con energía desbordante, un bajo control de su actividad motora objetivo y baja capacidad de atención, en el transcurso de su escolarización de 8 cursos en una escuela de música. En base a este objetivo general se delimitan los siguientes objetivos específicos:

- OE1: Conocer la realidad de un alumno TDAH que realiza sus estudios de violonchelo en una escuela de música.
- OE2: Valorar la estrategia de adecuación metodológica para mejorar el proceso de aprendizaje.
- OE3: Conocer los recursos didácticos utilizados para favorecer de la inclusión del alumno TDAH.

2. MÉTODO

A través de un estudio de caso y siguiendo una metodología observacional se diseñaron diferentes intervenciones para favorecer el aprendizaje del violonchelo. El diseño del estudio es de corte longitudinal lo que ha permitido presentar los resultados obtenidos a lo largo de 8 cursos académicos. La investigación cualitativa longitudinal investiga los cambios que se producen a lo largo del tiempo (Holland et al., 2006).

2.1. Contexto de la investigación

Este estudio se llevó a cabo en una escuela perteneciente a una banda de música de una ciudad de tamaño mediano (en torno a 290 mil habitantes). El alumnado total de la escuela ronda los 100 alumnos aproximadamente, siendo mayoritarios los alumnos de especialidades de viento y percusión. El total de alumnos en el aula de violonchelo durante el período de la investigación fue de 10 alumnas y alumnos.

2.2. Descripción del caso

El alumno protagonista de esta investigación comenzó los estudios de música a la edad de 7 años en el curso 2012-2013 con la materia de música y movimiento impartida en la escuela de música. Con 8 años comienza violonchelo y lenguaje musical. Por diversos motivos, entre el que se incluye la dificultad para un correcto desarrollo de la materia teórica, se opta durante un curso y medio la integración de lenguaje musical en el aula de violonchelo. Posteriormente, el alumno se incorpora con regularidad en las clases teóricas así como en los ensayos de la banda infantil hasta su salida de la escuela. Su diagnóstico clínico es anterior al ingreso en la escuela de música. Con 5 años, previo diagnóstico de antecedentes familiares, evalúan su caso mediante pruebas neurológicas que determinan un TDAH de tipo combinado, es decir hiperactividad y déficit de atención, recomendándose apoyo psicopedagógico. Dada su sintomatología y comorbilidad le prescriben tratamiento farmacológico psicoestimulante (*concerta*) que, aún no solucionando el trastorno sí ayudó a controlar los síntomas. Relativo a la medicación, Barkley (2002) afirma que "los niños TDAH, mientras toman la medicación, se comportan y piensan de forma más parecida a los niños de su edad que no tienen ese trastorno" (p. 79). Además obtuvo un reconocimiento de discapacidad del 33%.

En la fase inicial de la investigación el alumno mostró debilidades relacionadas con las características propias del TDAH muy por encima de la media de un alumno normativo. Se destacan por bloques los siguientes:

- Relativos al déficit de atención:
  - Dificultades en mantener durante mucho tiempo la misma actividad
  - Manejo pobre de la incertidumbre
  - Dificultad en la lectura de la partitura
  - Poca constancia de estudio autorregulado
  - Imposibilidad en tocar en conjunto al recibir un exceso de estímulos externos
- Relativos a la hiperactividad:
  - Dificultad en el control del instrumento y buen uso de él
  - Muy baja autoestima y creencias autolimitantes
  - Inquietud para afrontar pasajes o ejercicios lentos

En cuanto a sus fortalezas el alumno mostraba especiales destrezas y buenas aptitudes para la música en general y para el violonchelo en particular. Se observan las siguientes capacidades en las que destaca el alumno:

- Excelente capacidad auditiva
- Habilidad de imitación
- Muy buena memoria fotográfica
- Buena respuesta ante estímulos visuales (colores, formas…)
- Aceptación de rutina concreta en cada clase
- Trabajo específico e independiente
- Fichas de registro que muestren progreso (escalas, estudios…)
- Conocimientos teóricos (búsqueda de datos en internet sobre luthería, violonchelistas, compositores, *youtubers*…)

2.3. Instrumentos utilizados

Para afrontar esta investigación se emplearon diferentes instrumentos en función de las fases: análisis documental y observacional (diarios de clase y hojas de registro) y entrevistas abiertas con su familia para conocer las particularidades del caso. Al tratarse de un trabajo de campo tanto la observación directa como las hojas de registro fueron fundamentales para sistematizar la evolución del alumno. Siguiendo a González y Barba (2014) "el diario de clase es un instrumento que ayuda a enfrentarse todos los días, con rigor y con método, a los hechos, a preguntarse por ellos, a analizarlos detenidamente y a ver a dónde nos llevan" (p. 404). A su vez, Herrero (1997) afirma que las hojas de registro permiten al investigador recoger, plasmar y codificar los datos en un instrumento diseñado de forma exclusiva para tal fin.

2.4. Procedimiento

A través de la observación rutinaria en el aula de violonchelo se llevaron a cabo registros documentales que permitieron ir diseñando la estrategia más adecuada en función de los resultados obtenidos. La clase de violonchelo se fraccionó en dos sesiones individuales para facilitar una rutina adaptada a la capacidad de concentración del alumno durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014. Una vez superada esta etapa siguió la organización normativa de la escuela con una única sesión semanal de instrumento, dos sesiones teóricas y un ensayo de banda. Las entrevistas abiertas con la familia tuvieron lugar durante todo el proceso siendo más frecuentes, casi semanales, en los inicios de la investigación. Esta comunicación constante permitió conocer la respuesta del alumno en sus hábitos de estudio así como realizar los ajustes necesarios durante las clases para lograr constancia en el trabajo individual. La observación en el aula dio lugar a una serie de pautas que permitieron ir afinando la estrategia de adaptación de materiales y dinámicas para favorecer el desarrollo del alumno.

3. RESULTADOS

Después de analizar y sistematizar las particularidades de ritmo de aprendizaje del alumno se fueron adaptando y elaborando diferentes estrategias de intervención. Dado que mostraba dificultades de autocontrol motor, se iniciaba la clase siempre con alguna actividad que implicara movimiento para ayudar a descargar energía, como por ejemplo un paseo activo por la escuela o subir y bajar las escaleras. Se aprovechaba ese momento para mantener una charla que podía tener un carácter más personal o bien de repaso de cuestiones teóricas de la materia. En los inicios repasos sencillos como por ejemplo las partes del violonchelo y el arco, el nombre de las cuerdas del violonchelo y posteriormente se fueron ampliando los conocimientos teóricos en función de su nivel (repertorio, compositores, historia de la música, construcción del violonchelo, curiosidades y anécdotas musicales, etc.).

Fue especialmente relevante la estructuración de la clase durante los dos primeros cursos. Se adecuaron los tiempos en función de la capacidad de concentración del alumno para intentar el máximo aprovechamiento. Se diseñó la siguiente rutina siguiendo siempre el mismo orden concreto:

- Paseo/escaleras
- Ejercicios de agarre del arco: limpiaparabrisas, el arco espejo, la "espada láser", "el caldero de la bruja", etc.

- Cuerdas al aire: durante el primer año se usaba el “cohete espacial” (un tubo de papel higiénico recubierto de papel de aluminio) como ayuda a controlar el plano del arco y además tener ocupada la mano izquierda
- Juegos de imitación y memoria con pizzicato para trabajar el oído
- Ficha de la escala con metrónomo
- Piezas de Abracadabra cello, Suzuki 1, 2, 3, 4, 5
- Finalizar la clase con otro paseo con conversación de repaso de lo visto en clase

Aprovechando la buena memoria fotográfica que presentaba el alumno y su excelente respuesta ante estímulos visuales se emplearon las siguientes estrategias:

- Pegatinas en el arco para el agarre
- Gomas flexibles para fijar postura con la mano derecha en el arco
- Pegatinas para delimitar las posiciones
- Colores para identificar cada posición en la partitura y facilitar la lectura

En lo referente a su evolución general en la vida de la escuela de música pasó por diferentes etapas. Durante el primer curso la materia de lenguaje musical supuso un obstáculo a nivel personal entre alumno y profesor provocando un conflicto a nivel de la escuela de música. Por ello, se decidió incorporar dentro del aula de violonchelo los conocimientos de lenguaje musical. A partir de finales del segundo curso se fue incorporando a las clases de lenguaje musical mostrando buenas aptitudes para el dictado y la repentización rítmica y dificultades para la entonación. A partir de ese momento comenzó también a incorporarse a los ensayos de la banda infantil. Previamente se adaptaron las partituras para facilitarle su comprensión y adaptación. Uno de los retos a los que tuvo que enfrentarse el alumno residió en mantener la atención ante una exposición a tantos estímulos como es un ensayo de banda. Para ello fue fundamental el trabajo previo de las partituras realizado en clase colectiva de violonchelo. Además, la clave del éxito de la inclusión del alumno en las actividades musicales colectivas fue la colaboración de sus compañeras de violonchelo. A modo de síntesis el alumno pasó por las siguientes etapas:

- 1º- 2º curso: clase de violonchelo individual (incluyendo lenguaje musical) en dos sesiones semanales partidas.
- 2º- 3º curso: clase de violonchelo individual en única sesión semanal, dos sesiones de lenguaje musical colectivas, clase colectiva de violonchelo y ensayo de banda infantil.
- 4º- 8º curso: clase de violonchelo individual en única sesión semanal, dos sesiones de lenguaje musical colectivas y ensayo de banda juvenil.

A nivel general se pudo constatar que el alumno en los 8 cursos en los que estuvo en la escuela de música consiguió:

- Aumentar su motivación intrínseca hacia el estudio del violonchelo
- Mejorar su autonomía
- Disfrutar del quehacer musical

- Mostrar autorregulación en el estudio individual
- Mejorar su autocontrol
- Integrarse plenamente en la dinámica de la escuela de música
- Mejorar su autoestima y sentirse capacitado para tocar un instrumento musical

4. CONCLUSIONES

El alumnado con un diagnóstico de TDAH puede perfectamente abordar el aprendizaje de un instrumento musical, siendo especialmente importante por parte del profesorado conocer la realidad y las particularidades que presenta el trastorno. Como recomendaciones para enfrentarse a este proceso de enseñanza-aprendizaje:

- En edades tempranas dinámicas lúdicas, basadas en el juego como estrategia fundamental.
- Respetar una rutina concreta de clase, con actividades diversas y de breve duración.
- Si presenta hiperactividad física, comenzar la clase con alguna actividad que implique movimiento.
- Empleo de recursos visuales, colores, formas, pegatinas, gomas, etc. que estimulen sus sentidos y mejoren su motivación.
- Planteamiento positivo.
- Lenguaje muy claro y hacer las correcciones o apuntes de uno en uno. Nunca corregir dos cosas a la vez.
- Empleo del metrónomo como entrenamiento casi deportivo.
- El trabajo en grupo es fundamental, pero cuando el alumno ya ha adquirido control sobre el instrumento y tiene confianza.
- Buscar el apoyo del grupo para que se sienta confiado y respaldado.

La principal limitación de este estudio reside en el tamaño de la muestra ya que al tratarse de un estudio de un caso se trabajó con las particularidades del mismo. Para poder estandarizar y realizar generalizaciones sería óptimo poder implementar estas dinámicas en una muestra más numerosa. Además, podría ser interesante realizar estudios similares con alumnado de otras especialidades instrumentales que permitieran elaborar una serie de pautas generales para el profesorado de música.

5. AGRADECIMIENTOS

Este estudio no habría sido posible sin la voluntad e interés del alumno participante y su familia.

6. REFERENCIAS

Acebes de Pablo, A., y Carabias-Galindo, D. (2016). El alumnado de primaria con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH): la Musicoterapia como herramienta integradora dentro del

contexto del aula de música. *Revista Electrónica de LEEME,* 38, 1-16. https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9881/9299

Acebes de Pablo, A. y Giraldez Hayes, A. (2018). El papel de la Musicoterapia y las terapias alternativas en el tratamiento del TDAH: Un estudio exploratorio. *Medicina naturista, 13*(1),15-20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761080

Barkley, R. A. (2002). Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales (3.ª ed.). Paidós Ibérica.

Carrer L. R. (2015). Music and Sound in Time Processing of Children with ADHD. *Frontiers in psychiatry, 6*(127), 1-7. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2015.00127

Carretero Díaz, M. V. (2011). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. De la infancia a la edad adulta. *Aperturas psicoanalíticas: Revista de psicoanálisis*, (37). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6496930

Cerrillo-Urbina, A.J., García-Hermoso, A., Martínez-Vizcaíno, V., Pardo-Guijarro, M. J., Ruiz-Hermosa, A., Sánchez-López, M. (2018). Prevalence of probable Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder symptoms: result from a Spanish sample of children. *BMC Pediatrics, 8*(111). https://doi.org/10.1186/s12887-018-1083-1

González, G. y Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 18*(1), 397-412. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL12.pdf

Herrero Nivela, M. L. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1*(0), 1-6. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2789646.pdf

Holland J., Thomson R. y Henderson S. (2006), Qualitative Longitudinal Research: A Discussion Paper, *Families & Social Capital ERSC Research Group*, London South Bank University.

Khalil, A., Minces, V., Mcloughlin, G., y Chiba, A. (2013). Group rhythmic synchrony and attention in children. *Frontiers in Psychology*, *4*(564), 1-7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00564

Noreika, V., Falter, C. M., y Rubia, K. (2013). Timing deficits in attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): evidence from neurocognitive and neuroimaging studies. *Neuropsychologia*, *51*(2), 235–266. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.09.036

Parellada Redondo, M. J. (2009). *TDAH. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. De la infancia a la edad adulta.* Alianza Editorial.

Pelham, W. E., Waschbusch, D. A., Hoza, B., Gnagy, E. M., Greiner, A. R., Sams, S. E., Carter, R. L. (2011). Music and Video as Distractors for Boys with ADHD in the Classroom: Comparison with Controls, Individual Differences, and Medication Effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*(8), 1085-1098. https://doi.org/10.1007/s10802-011-9529-z

Peña Lalanza, M. (2020). *La Musicoterapia y la Educación Musical para niños/as con TDAH.* [Trabajo Fin de Grado. Universidad de Zaragoza].

Peñalba, A. (2010). Musicoterapia e hiperactividad. *Revista Musical Catalana*, (303), 4-6.

Pichot, P., Lopez-Ibor, J. y Valdés M.(1995). *DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Masson SA.

Vélez Álvarez, C. y Vidarte Claros, J. A. (2011). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), una problemática a abordar en la política de primera infancia en Colombia. *Revista de Salud Pública, 14*(2), 113-128. https://www.scielosp.org/article/rsap/2012.v14suppl2/113-128/

Wilde, E.M., Ockelford, A. y Welch, G.F. (2016). Education in music for children and young people with special needs, *Cultuur+Educatie, 16*(45), 56-77.

Wilde, E.M. (2018*). Music, Education and ADHD: An exploratory multiple case study.* [Tesis Doctoral, UCL Institute of Education].

EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y SU INFLUENCIA EN EL ESTUDIO Y EN LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

ZLATKA PENCHEVA PENCHEVA
ESTA España, Universidad Internacional de la Rioja
PAULA HERNÁNDEZ-DIONIS
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se ha comprobado que el verdadero aprendizaje ocurre cuando a los estudiantes se les proporcionan las herramientas necesarias para mejorar su interpretación musical, reflexionar sobre la práctica y participar activamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Matos, 2006; Osses y Jaramillo, 2008). Para que este proceso ocurra y el aprendiz participe de forma activa en su aprendizaje, la figura del profesor es esencial. El profesor debe responsabilizarse en transmitir y proporcionar las herramientas que el alumno necesita para aprender a autogestionar su estudio (Roa et al., 2018). Este enfoque es necesario dado que, la mayoría del tiempo los estudiantes de instrumento de las enseñanzas superiores pasan practicando solos, sin la supervisión de sus profesores, por ello es crucial su responsabilidad e independencia en la sala de estudio (Jørgensen, 2000).

En los últimos años la cantidad de estudios realizados sobre el aprendizaje autorregulado ha incrementado significativamente, así como, conocer qué procesos están involucrados y cómo educar a los estudiantes en adquirir la independencia en el estudio (Valle et al. 1997; Torrano y González, 2004). La autorregulación no es la capacidad mental o la productividad académica de los aprendices, sino la fase de autogestión por la que deben pasar los procesos mentales para convertirse en destrezas académicas (Zimmerman, 2002). Podríamos definir el proceso de aprendizaje como las capacidades que se adquieren de forma duradera como resultado del estudio (Pozo, 2008).

Según Pozo et al. (2020), antiguamente el aprendizaje se relacionaba con el conductismo, se consideraba que aprender significaba adoptar conductas concretas, mientras que, en la actualidad, el aprendizaje se vincula a los cambios en los procesos mentales y cognitivos. A su vez, para que se produzca el aprendizaje, es necesario llevar a cabo las actividades de enseñanza adecuadas para conseguir el resultado deseado (Pozo et al., 2020).

1.1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje son una parte significativa del aprendizaje. Según Beltrán (2003), son las herramientas de las que depende la calidad del aprendizaje, ya que sirven para diagnosticar e identificar el buen o mal rendimiento en el estudio. Una gran parte de los estudiantes de música se centran en la cantidad de tiempo que estudian su instrumento, sin

embargo, la misma cantidad de estudio puede tener resultados muy distintos en las diferentes personas (Chaffin y Lemieux, 2004). El profesor debe asegurarse de facilitar al alumnado las estrategias adecuadas y ayudar en el desarrollo de la autonomía (Nielsen, 1999; Barry y Hallam, 2002; Capistrán, 2015; Concina, 2019).

En su obra sobre el pensamiento metacognitivo en música, Benton (2014), hace una síntesis de las estrategias más utilizadas en la práctica instrumental. Entre ellas encontramos: análisis de la obra antes de tocarla, realización de grabaciones de las sesiones de estudio para su reproducción y evaluación, desarrollar ejercicios técnicos basados en la obra, diferenciar dos tipos de estudio: tocar la obra completa de manera continua o práctica de tocar y pararse para corregir errores y problemas técnicos en los pasajes difíciles, establecimiento de objetivos específicos y realistas para cada sesión de práctica, dividir la pieza en secciones grandes de trabajo y enfocarlas de manera individual.

Existen distintos tipos de modelos de autorregulación del aprendizaje que incluyen variación en sus fases, aunque, todos ellos buscan el desarrollo de habilidades autónomas en el alumnado por exploración (Cleary y Zimmerman, 2001). Estos modelos son: Modelo Zimmerman, Modelo Pintrich, Modelo de Winne y Hadwin y el Modelo Efklides.

Para poder lograr aprendizajes significativos en los alumnos, es necesario despertar su motivación intrínseca, la importancia para ellos, el por qué y para qué. Existe un vínculo entre la motivación intrínseca y la capacidad de autorregulación, ya que, al observar los buenos resultados de la práctica eficaz aplicando las estrategias adecuadas, la motivación del alumnado aumenta (Renwick, 2008).

1.2. Personalidad y aprendizaje

Las funciones cognitivas son las que determinan la conducta (Salas, 2008), es decir, existe una diversidad en la forma de percibir, pensar, actuar de una manera concreta y, de aprender. Por ello, es relevante conocer las personalidades de los estudiantes de música y adaptar las estrategias de aprendizaje y la metodología utilizadas. Para distinguir las personalidades, Jung (citado en Salas, 2008), desarrolló una teoría de tipos psicológicos. Cada persona tiene su tipo psicológico según Jung, por una parte, comenzó con la diferenciación entre introvertidos (sin mostrar las emociones) y extrovertidos (mostrando las emociones) y después, por las 4 funciones de adaptación humana al mundo exterior e interior: sensaciones, intuición, pensamiento y sentimiento.

Aunque no todos los investigadores denominan el término estilo de aprendizaje de la misma forma, Alonso et al. (2011) consideran que la mayoría se refieren a cómo se procesa la información en la mente y cómo la percibe cada persona. Así mismo, en su estudio diferencian cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

En este sentido, Mishra (2007) define a los tipos de aprendizaje dependiendo de cómo la información se percibe, organiza y procesa (citado en Rosabal, 2008). De esta manera, según Barbe y Swassing (1979), los estilos de aprendizaje se caracterizan por alguno de los canales sensoriales: auditivo, visual y kinestésico o táctil (citados en Rosabal, 2008).

2. OBJETIVOS

Como objetivos específicos se han determinado los siguientes:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre la aplicación de la metacognición y el aprendizaje autorregulado en la enseñanza superior de instrumentos musicales.
- Comparar los distintos tipos de estudiantes y su estilo de aprendizaje dentro y fuera del aula.
- Establecer las estrategias de aprendizajes y la metodología que se adecua a cada estudiante.

3. METODOLOGÍA

Para desarrollar este trabajo de investigación se han seguido varias fases aplicando una metodología cualitativa. El alcance del estudio es de carácter descriptivo y explicativo, por un lado, se describen los detalles observados en el trabajo de campo, se analizan y, por otro lado, se tratan de explicar los fenómenos detectados. Para realizarlo se ha tratado de analizar la influencia de la personalidad del alumnado de las enseñanzas superiores sobre el aprendizaje y su regulación.

3.1. Desarrollo y aplicación

La herramienta principal utilizada para la recogida de la información ha sido una ficha de observación. Para la recogida de datos se establecieron diez áreas de observación, diferenciando categorías relacionadas con las capacidades sociales, la personalidad, el interés por el aprendizaje, la concentración y la atención, así como, las habilidades de reflexión sobre el estudio y los aspectos a mejorar. Entre los elementos observados, se encuentran algunos datos de información básica: hora de la clase, edad y sexo, nombre del alumno y el observador. Además, varios apartados que registran la actitud, la comunicación, el estado de ánimo, la disposición y el interés del alumno en clase, así como, las capacidades metacognitivas demostradas.

Por otro lado, como segundo instrumento para registrar la información se ha utilizado una grabadora de audio. Esto es especialmente útil en el análisis de las clases, dado que la profesora es el único observador y durante el desarrollo de estas, puede resultar complicado anotar todos los detalles con un enfoque objetivo.

3.2. Muestra

La muestra está formada por 3 estudiantes de interpretación instrumental de enseñanzas superiores de música en un centro público, situado en el territorio de España. De un total de 11 alumnos de la especialidad que estudian con la misma profesora, se han seleccionado estos casos concretos que presentan diferencias en cuanto a las características de la personalidad, la actitud, la manera de aprender y de socializarse.

Los alumnos en los que se centra la observación tienen entre 19 y 21 años y pertenecen a ambos sexos, dos chicas y un chico, además, están realizando los estudios en diferentes cursos, 1º, 2º y 3º.

3.3. Procedimiento y análisis de la información

Después de la realización de la observación, por un lado, se analizará el comportamiento y el trabajo realizado en las clases de instrumento, el nivel de autonomía, el uso de estrategias de

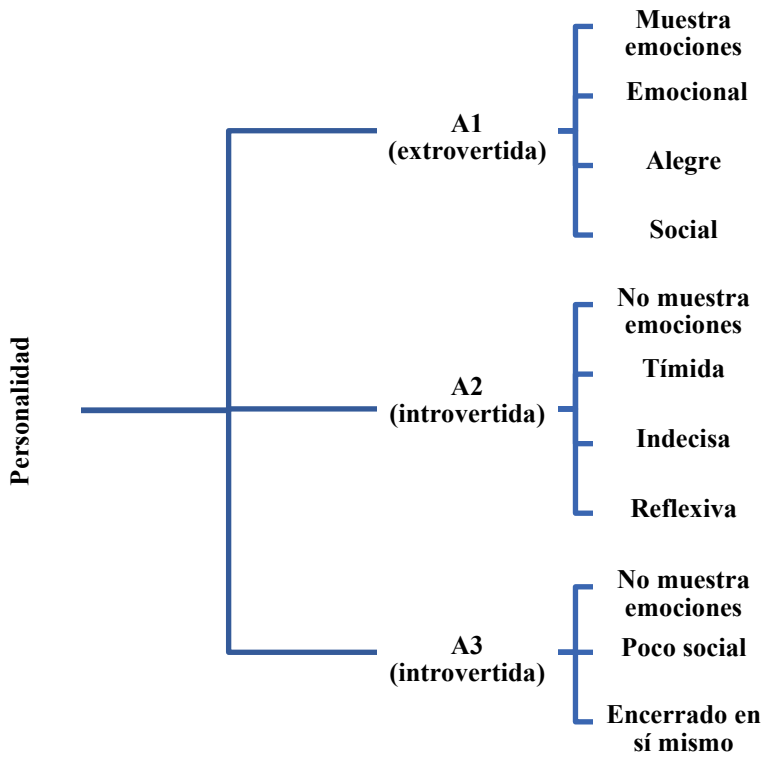
aprendizaje y de la metacognición. Por otro lado, se definirán los rasgos de la personalidad de los estudiantes para determinar, más adelante, su importancia para el aprendizaje autorregulado.

En primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica sobre las investigaciones existentes y la situación actual del tema. Para ello, se han revisado trabajos como artículos científicos, tesis, libros, entrevistas o documentales.

4. RESULTADOS

Tras la recogida de los datos y el análisis posterior de cada caso, en este apartado se presentan los resultados obtenidos de la observación en el aula. Si tratamos de observar la personalidad del alumnado encontramos las siguientes características que se pueden observar en la Figura 1:

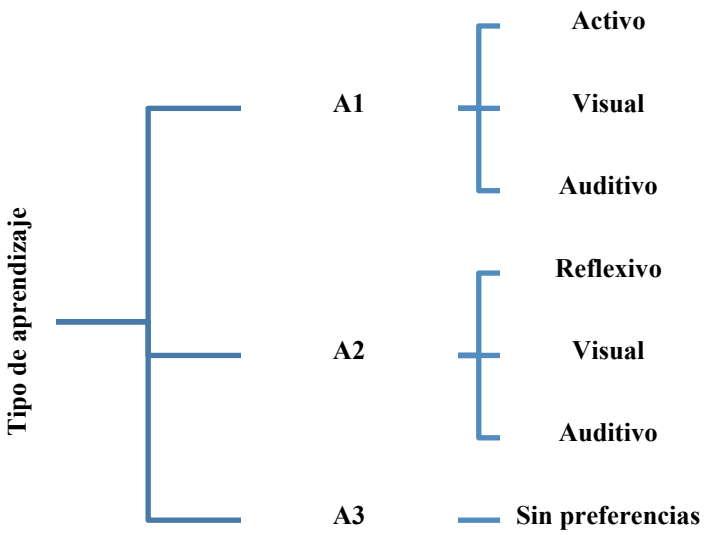
Figura 1. *Personalidad.*



Fuente: elaboración propia

En relación al tipo de aprendizaje, podemos observar que predominan el visual y el auditivo (Ver Figura 2).

Figura 2. *Tipo de aprendizaje.*



Fuente: elaboración propia

En relación con las estrategias de aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes, se han detectado tres niveles diferentes en los casos observados: alto, medio y bajo.

Todos estos resultados se pueden sintetizar de la siguiente forma (ver Tabla 1):

Tabla 1. *Resultados de los estudios de caso.*

Caso	Personalidad	Tipo de aprendizaje	Motivación	Metacognición y autorregulación
A1	Extrovertida	Activo, visual y auditivo	Motivación intrínseca y del yo	Alto nivel: - Grabaciones - Establece objetivos - Organiza el estudio - Planifica las estrategias - Evaluación continua
A2	Introvertida	Reflexivo, visual y auditivo	Motivación del yo y la valoración social	Medio nivel: - No usa grabaciones - Objetivos a largo plazo - Falta organización del estudio - No determina las estrategias - Falta evaluación continua
A3	Introvertida	Sin mostrar preferencia	Desmotivación	Bajo nivel: - No usa grabaciones - No establece objetivos - No organiza el estudio - No planifica estrategias - No realiza evaluación

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Las personalidades de los seres humanos son muy diversas. En la muestra que se ha observado, a pesar de que se encuentran dos perfiles introvertidos, cada uno de ellos presenta sus matices particulares. Asimismo, los tres alumnos observados comparten algunos puntos del aprendizaje. En relación con esto, en el estudio de Estrada (2018) se ha comprobado que los estilos de aprendizaje tienen mucha importancia en el rendimiento académico, pero no son el único factor determinante. La metodología, los conocimientos previos y la motivación de los estudiantes tiene un rol significativo para el aprendizaje significativo. En cuanto a la autorregulación del aprendizaje, se han observado diferentes usos de la metacognición en los 3 estudiantes. A pesar de que la metodología aplicada con los tres estudiantes se centra en que puedan adquirir habilidades metacognitivas y de autorregulación, los niveles de autonomía demostrados no son iguales, ni tampoco se relacionan con el tiempo que han utilizado este enfoque de enseñanza.

Como resultado, los datos encontrados se relacionan con trabajos previos como el de Gaona y Mishell (2019) donde en un estudio realizado con estudiantes de bachillerato, encontraron que los alumnos se detienen más tiempo en el análisis de lo que están aprendiendo de la actividad, en la planificación en segundo lugar, mientras que, pocas veces dedican tiempo de su estudio para evaluar la calidad de lo aprendido. Por otro lado, en la investigación de Araújo (2016), se comprobó que el uso de monitoreo, evaluación del proceso y del alcance de los objetivos previamente fijados son parte de la rutina de los músicos con mejores habilidades.

Para crear estas capacidades de aprendizaje, Cely-González et al. (2021) consideran que una de las principales dificultades del aprendizaje musical es el desarrollo de la autonomía, ya que, muchos estudiantes dependen en gran parte de las instrucciones de su profesor. Por otro lado, manifiestan la importancia de crear un ambiente favorecedor para el aprendizaje autónomo, tranquilo y activo en el cual el estudiante pueda sentirse cómodo realizando las tareas. Uno de los principales hallazgos de su trabajo consiste en que los aprendices encuentran dificultades en la organización y la creación de una rutina que les ayude a progresar de manera continua.

6. CONCLUSIONES

Se puede confirmar que se ha conseguido el objetivo principal de esta investigación a través del análisis de los datos recogidos, utilizando para ello la ficha de observación. Asimismo, se ha podido comprobar que los diferentes rasgos de la personalidad del alumnado tienen relación con la planificación, la organización, y la motivación del estudio y por lo tanto su autorregulación y metacognición.

En referencia a la personalidad se ha evidenciado que la estudiante de perfil extrovertido presenta niveles altos de autorregulación, mientras que los dos alumnos introvertidos muestran un grado de autorregulación medio y bajo.

Por otra parte, en el desarrollo de las clases y la comunicación con el alumnado, las capacidades sociales resultan relevantes. Un estudiante que interviene en el aula y muestra curiosidad, crea un espacio favorable para que el aprendizaje pueda ocurrir. La confianza y la comunicación con el profesor permite, por un lado, que el alumno tenga un ambiente

adecuado y tranquilo para la interpretación y por otro, que el docente conozca mejor a sus estudiantes para enseñarles adecuadamente.

Los rasgos personales juegan un papel importante en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, ya que, se relacionan con las capacidades de atención, concentración, la comunicación y la actitud de los aprendices. En este sentido, teniendo en cuenta que la música es un arte social, la personalidad y las relaciones sociales son relevantes. La música se crea en conjunto, compartiendo en un grupo con más personas, o a través de la propia interpretación como forma de comunicarse con los demás por el medio de los sonidos musicales.

Las habilidades metacognitivas y de autorregulación permiten una mayor eficacia de la práctica y, por lo tanto, del rendimiento. En consecuencia, los mejores resultados aumentan la motivación intrínseca del estudiante. Por ello, la implementación de una práctica docente enfocada en enseñar a aprender resulta significativa para la calidad educativa.

7. REFERENCIAS

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2011) *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora.* (cap. II, pp. 43-74). Ediciones Mensajero.

Araújo, M. V. (2016). Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of Music, 44*(2), 278-292. https://doi.org/10.1177/0305735614567554

Barry, N. H. y Hallam, S. (2002). Practice. En Parncutt, R. y McPherson, G. E. (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning,* pp. 151-165. Oxford University Press.

Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación, 332,* 55-73.

Benton, C. (2014). *Thinking about thinking: Metacognition for music learning*. R&L Education.

Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial

Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. *Revista de Filosofía,* 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba

Biset, E. (2011). *Ontologías políticas*. Imago Mundi

Capistrán, R. (2015). Importancia de las estrategias de práctica instrumental y vocal en la formación del músico profesional: revisión de literatura. *Revista Electrónica de Música en la Educación, 36,* 17-30.

Cely-González, D., Mejía–Loaiza, E. y Conejo–Carrasco, F. (2021). Estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de música del Colegio República Dominicana de Bogotá. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 5*(9), 28-42. doi: https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050903

Chaffin, R., y Lemieux, A. F. (2004). General perspectives on achieving musical excellence. En Williamon, A. (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance,* 19-39. Oxford University Press.

Cleary T. J., Zimmerman B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology. 13*, 185–206. 10.1080/104132001753149883

Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Ranciére. Contrastes. *Revista Internacional de Filosofía*, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga

Concina, E. (2019). The role of metacognitive skills in music learning and performing: theoretical features and educational implications. *Frontiers in psychology, 10,* 1-11.

Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad*. Gedisa

Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Boletín virtual, 7,* 218-228.

Gaona, M. y Mishell, N. (2019). *La Metacognición y el Aprendizaje Autónomo, en los estudiantes del tercer año de Bachillerato General Unificado, de la Unidad Educativa "Manuela Cañizares"* [Trabajo Fin de Estudios, Universidad Central del Ecuador]. Dspace. http://www.dspace.uce.edu.ec/

González, A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación.* Pirámide.

Gramsci, A. (1971). *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. Nueva Visión

Gramsci, A. (1977). *Antología*. Siglo XXI

Han, K. (2002). *Sin Chaeho and Nationalist Discourses in East Asia*. Sungkyunkwan University

Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: Who is responsible? *British Journal of Music Education, 17*(1), 67-77. doi:10.1017/S0265051700000164

Kim, J. (2018). *Eurocentrism and Development in Korea*. Routledge

Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven". *The Review of Korean Studies*,(pp 165-186). The Academy of Korean Studies

Martínez-Salanova, E. (s.f.). *La motivación en el aprendizaje*. educomunicacion. https://educomunicacion.es/didactica/0083motivacion.htm

Matos, R. (2006). La práctica de la reflexión durante el aprendizaje de un instrumento musical. *Revista de Investigación* (59), 65-88.

Moral, C. (2010). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Pirámide.

Nielsen, S. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education, 16*(3), 275-291. doi:10.1017/S0265051799000364

Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano.* Pearson educación.

Osses, S., Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXVI* (1), 187-197.

Panikkar, R. (2017). *La experiencia filosófica de la India*. Trotta

Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza editorial.

Pozo, J. I., Echeverría, M. P. P., del Puerto, J. A. T., y López-Íñiguez, G. (2020). *Aprender y enseñar música: Un enfoque centrado en los alumnos*. Ediciones Morata.

Renwick, J. (2008). *Because I love playing my instrument: young musicians' internalised motivation and self-regulated practising behavior* [Tesis doctoral, University of New South Wales].academia.edu. https://www.academia.edu/30238512/Because_I_love_playing_my_instrument_Young_musicians_internalised_motivation_and_self_regulated_practising_behaviour

Roa Ordoñez, H., Gooding Velandia, J. M., y Rojas Parra, F. M. (2018). *Metacognición y creatividad en la enseñanza musical.* (cap. III pp. 63-153). Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda.

Rosabal, G. (2008). Estilos de Aprendizaje y Educación Musical Instrumental. *La Retreta 1*(2)

Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia.* Cooperativa Editorial Magisterio.

Schmid, A. (2002). *Korea Between Empire. 1895-1919*. Columbia University Press

Torrano, F. González- Torres, M. C. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research Psychology, 2*(1), 1-34.

Tripiana-Muñoz, S. (2016). Importancia de las estrategias de práctica instrumental en la educación instrumental superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 13,* 64-88.

Valle, A., González, R., Barca, A. y Núñez, J. C. (1997). Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Pedagogía*, *55*(206), 137–164.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-72.

LA CUERDA EN EL TANGO: APROXIMACIÓN A SUS RASGOS IDIOMÁTICOS DESDE LA MIRADA DE LAS TÉCNICAS EXTENDIDAS

LEANDRO A. MARTIN

Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Las músicas populares al apropiarse de instrumentos de tradición académica centroeuropea, construyen dentro de sus praxis performáticas formas de ejecución que remiten a un paisaje sonoro que no necesariamente pertenece al origen e historia de dichos instrumentos (Martin, 2017). En este proceso de negociación entre la pertinencia ejecutante y las extensibles propiedades organológicas de aquellos, se producen resignificaciones interpretativas que son asimiladas al lenguaje de la música popular, pero que no necesariamente tiene un vehículo para su reproducción en la notación convencional o por fuera de la tradición oral. Las cuerdas (pulsadas, percutidas, frotadas) son una familia con una fuerte presencia en la tradición tanguera. Dentro de sus formas no convencionales de ejecución podemos hallar toda una suerte de efectos -*yeites (*palabra utilizada en la jerga tanguera -y en el lunfardo- para definir rasgos idiomáticos o maña)- que pueden remitir a: gestos coreográficos, sonidos de la ciudad, instrumentos de percusión, guiños estéticos, etc. Con este capítulo se pretende enunciar las formas de ejecución más representativas de las cuerdas en el tango, pero proponiendo un abordaje que, desde las técnicas extendidas propias de la música contemporánea, proporcione un sustento notacional y técnico interpretativo para su cristalización, abordaje y enseñanza.

El compositor y bandoneonista Astor Piazzolla ha adquirido una proyección y relevancia internacional dentro de la programación tanto camerística como orquestal. Basta recordar la numerosa presencia de sus obras en auditorios durante la celebración del centenario de su nacimiento en 2021. Considerando que su música ha ingresado en el ámbito de la enseñanza de la música académica, podría generarse la duda de si su música continúa siendo representativa del tango. Mauriño (2001) y Brunelli (1992) han investigado y justificado su genealogía tanguera.

Sobre el uso de la escritura musical en su obra, y su falta de definición como texto inalterable nos dan testimonio suficientes músicos que han estado a su alrededor. El bandoneonista Nisinman (2005), quién nos lo confirmó en comunicación personal, relata:

> [...] en 1989 Astor le pidió permiso a mi papá para hacer en el living los primeros ensayos del Sexteto, porque teníamos un buen piano. Para mí era la gloria: Astor me pedía que siguiera la partitura para diferenciar lo que él tocaba. Lo que estaba escrito era apenas una guía, un 60% de las notas que le sacaba al bandoneón (p. 22)

También se puede consultar el rol de los intérpretes tangueros, que dentro de sus competencias es esperable que creen en tiempo real. En una comunicación por correo electrónico con su guitarrista Oscar López Ruiz estipula lo siguiente:

> [...] realmente es muy complicado relatarle todas las cosas en las cuales uno podía tocar como quería y agregar lo que sintiera en ese momento. Cuando uno tocaba un solo, desde luego tenía

> la más absoluta libertad para tocarlo como lo sintiera, agregando lo que se le ocurriera siempre y cuando no se perdiera el sentido original de lo que Astor había escrito. Son tantas las cosas que he cambiado de las partes originales, que me sería imposible reseñárselas aquí. Muchas veces Astor escribía un solo o una cadencia para guitarra, donde uno quedaba absolutamente solo tocando que solía darme una especie de guía muy simple sobre lo que él quería que yo tocara allí, pero dejándome la más absoluta libertad para que yo hiciera con ese material lo que se me ocurriera. A tal punto que a veces le y nos era prácticamente imposible reconocer el original en lo que yo había armado. Si a él le gustaba, no había problemas y he tenido la suerte de que jamás rechazara algo de lo que yo había hecho (López Ruiz, comunicación personal, 2015).

Con lo cual podemos comprobar que si el intérprete tenía competencias interpretativas estilísticamente informadas el texto pasaba a un segundo plano. En el caso de ser instrumentistas armónicos, su rol es semejante al de otra música popular: el Jazz. López Ruiz continúa la comunicación.

> Cambiar inversiones de armonías al acompañar a algunos de mis compañeros solistas y hasta las armonías mismas, era cosa de todos los días. No sé si fui el primero en usar el sonido que se logra tocando sobre la cuerda apoyando apenas el dedo sobre la misma y al que nosotros le llamábamos bongó, que como usted sabe es un instrumento de percusión tradicional de la música afro-cubana, pero sí sé que lo usé mucho. En fin estimado Leandro, son tantas las cosas que cambiábamos leve y hasta radicalmente que, cuando Astor, por distintas razones, cambiaba algún instrumentista por otro, el quinteto, el noneto o cualquiera de los otros grupos que integré, sonaban absolutamente distinto (López Ruiz, comunicación personal, 2015).

En lo citado podemos observar el uso de técnicas extendidas. Y por otra parte el rol en el resultado final de la obra que cumplían los intérpretes que tocaban con Piazzolla en sus conjuntos.

Sobre la importancia de las técnicas extendidas en el género podemos referenciar su uso no solo como material discursivo sino también como ambientación o significación:

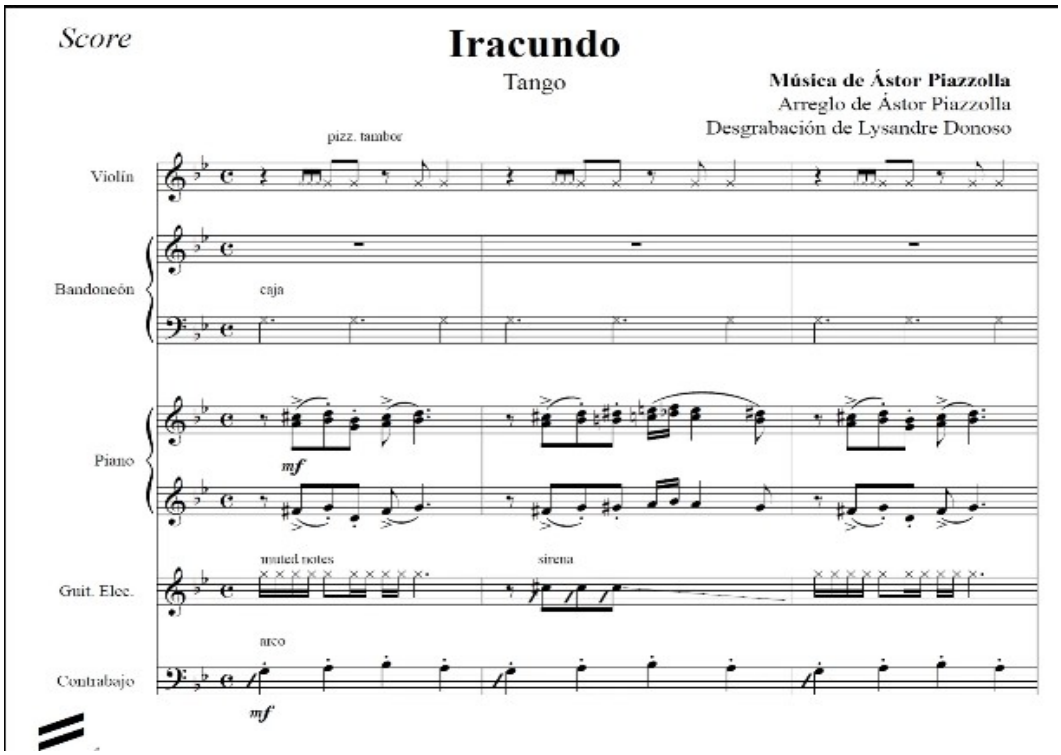
> El recurso del ruido que intensifica los efectos de percusión producidos por las cuerdas, en forma de asociación casi onomatopéyica con el ruido ciudadano, o por medio de sonidos agregados fuera del código, en fricción con la consonancia tonal. (Corrado, 2002, p.56)

El uso de efectos de percusión también es explicado por De Nardin Budó (2018):

> Se dice comúnmente que los efectos de percusión del violín se utilizaron por primera vez debido a la falta de instrumentos de percusión en los conjuntos de tango. Estos efectos han recibido atención en la música de Astor Piazzolla, quién no sólo los utilizó ampliamente, sino que también hizo mundialmente famoso el estilo argentino con la popularidad de su obra (p. 11, traducción del autor).

En cuanto a la escritura de las técnicas extendidas en términos de notación en las partituras, nos encontramos con que el *modus operandi* más frecuente por parte de Piazzolla y autores o arreglistas del género es señarlas solo con texto acompañado de algún cambio en la cabeza de nota (ver Figura 1), pero sin precisar todos los aspectos relevantes en la notación. Dicha praxis ha sido suficiente mientras el género se mantuvo dentro de los límites geográficos rioplatenses de donde es originario:

Figura 1. Partitura de Iracundo



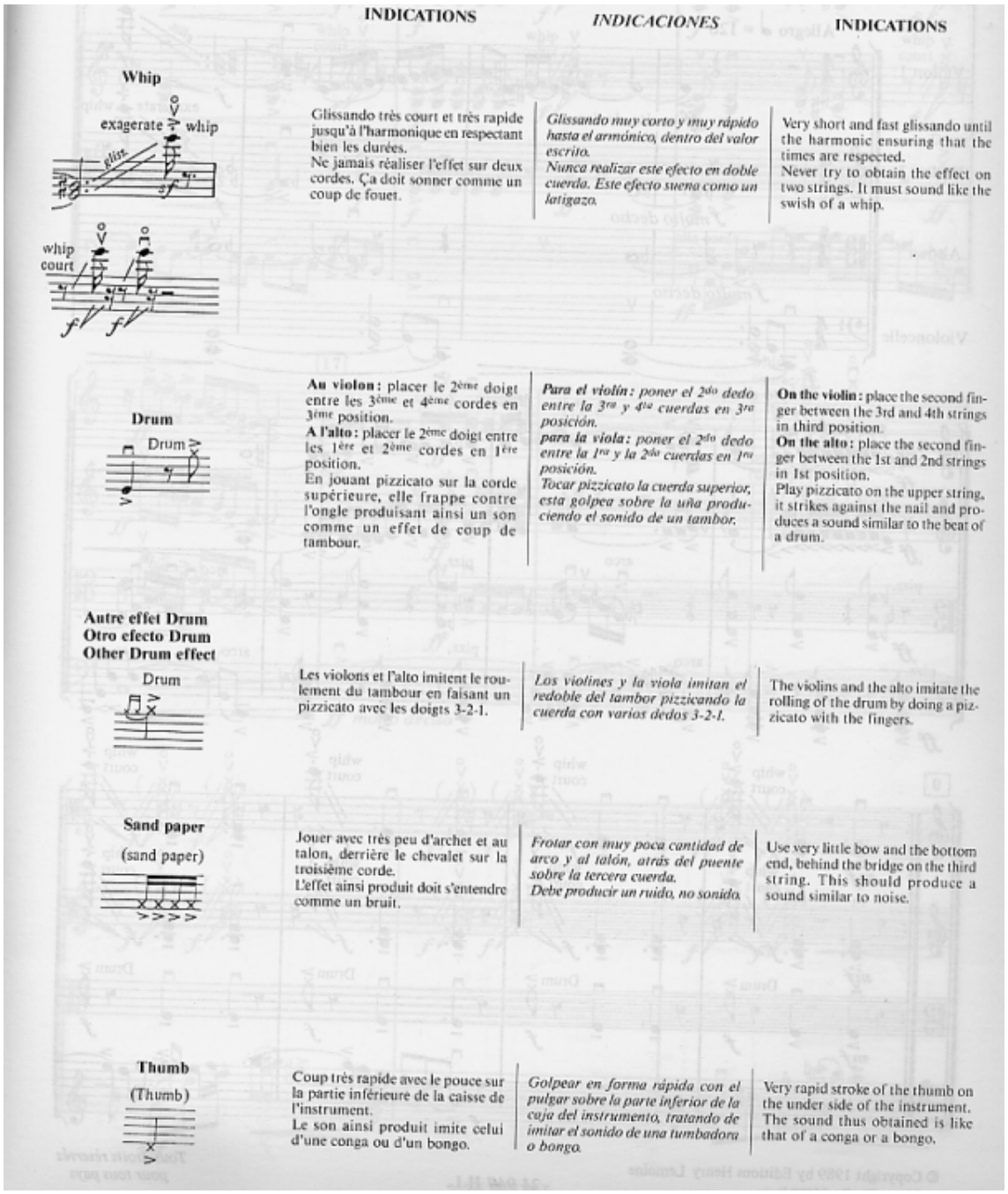
Nota. Adaptado de *Lysandre Donoso* (2023)

El problema encontrado con intérpretes no tangueros es el desconocimiento de unos rasgos idiomáticos y/u ornamentales que no han recibido por tradición, enseñanza o plasmados en el texto. El testimonio de Suárez Paz citado por Alejandro Marcelo en su disertación (2008), señala las dificultades en el abordaje y estudio de la obra *Four for tango* de Astor Piazzolla, por parte del *Kronos Quartet*, momento en que aquel cual fue solicitado como consultor:

> Al siguiente día de regresar de una gira por Europa, que eran muy cansadoras, me llama desde S.Francisco pidiéndome que viaje urgente porque los del Kronos no sabían tocar, yo le dije que era imposible, que era uno de los mejores cuartetos del mundo, insistió tanto que tuve que viajar, ya te imaginas lo que ellos no sabían, eran los efectos y el swing tanguero, que eso no lo sabe hacer nadie si no nació acá [Argentina]. (Suárez Paz, en Marcelo, 2008, p127)

Este trabajo aborda con bastante claridad la complejidad de la interpretación del tango, pero no suficientemente la problemática de su notación. Esta situación derivada de la incontrolable difusión de la música de Piazzolla, ya no solo para el público, sino también para los intérpretes, derivó en un intento de clarificar su escritura por parte de Piazzolla, quién incluyó una leyenda para explicar los modos de ejecución de los efectos sonoros (ver Figura 2), a la manera de la música contemporánea, aunque sin terminar de dar cuenta del uso de las nuevas grafías:

Figura 2. *Leyenda de Four for Tango*



	INDICATIONS	*INDICACIONES*	INDICATIONS
Whip exagerate whip glist. whip court	Glissando très court et très rapide jusqu'à l'harmonique en respectant bien les durées. Ne jamais réaliser l'effet sur deux cordes. Ça doit sonner comme un coup de fouet.	*Glissando muy corto y muy rápido hasta el armónico, dentro del valor escrito. Nunca realizar este efecto en doble cuerda. Este efecto suena como un latigazo.*	Very short and fast glissando until the harmonic ensuring that the times are respected. Never try to obtain the effect on two strings. It must sound like the swish of a whip.
Drum Drum	**Au violon:** placer le 2ème doigt entre les 3ème et 4ème cordes en 3ème position. **A l'alto:** placer le 2ème doigt entre les 1ère et 2ème cordes en 1ère position. En jouant pizzicato sur la corde supérieure, elle frappe contre l'ongle produisant ainsi un son comme un effet de coup de tambour.	***Para el violín:*** *poner el 2do dedo entre la 3ra y 4ta cuerdas en 3ra posición.* ***para la viola:*** *poner el 2do dedo entre la 1ra y la 2da cuerdas en 1ra posición. Tocar pizzicato la cuerda superior, esta golpea sobre la uña produciendo el sonido de un tambor.*	**On the violin:** place the second finger between the 3rd and 4th strings in third position. **On the alto:** place the second finger between the 1st and 2nd strings in 1st position. Play pizzicato on the upper string, it strikes against the nail and produces a sound similar to the beat of a drum.
Autre effet Drum **Otro efecto Drum** **Other Drum effect** Drum	Les violons et l'alto imitent le roulement du tambour en faisant un pizzicato avec les doigts 3-2-1.	*Los violines y la viola imitan el redoble del tambor pizzicando la cuerda con varios dedos 3-2-1.*	The violins and the alto imitate the rolling of the drum by doing a pizzicato with the fingers.
Sand paper (sand paper)	Jouer avec très peu d'archet et au talon, derrière le chevalet sur la troisième corde. L'effet ainsi produit doit s'entendre comme un bruit.	*Frotar con muy poca cantidad de arco y al talón, atrás del puente sobre la tercera cuerda. Debe producir un ruido, no sonido.*	Use very little bow and the bottom end, behind the bridge on the third string. This should produce a sound similar to noise.
Thumb (Thumb)	Coup très rapide avec le pouce sur la partie inférieure de la caisse de l'instrument. Le son ainsi produit imite celui d'une conga ou d'un bongo.	*Golpear en forma rápida con el pulgar sobre la parte inferior de la caja del instrumento, tratando de imitar el sonido de una tumbadora o bongo.*	Very rapid stroke of the thumb on the under side of the instrument. The sound thus obtained is like that of a conga or a bongo.

Nota. Reproduciendo de *Four for Tango* (pag.3), por A. Piazzolla, 1989, Editions Henry Lemoine.

Nardin Budó (2018) realiza importantes realiza importantes aportaciones a la técnica interpretativa pero sin ser del todo concluyente en cuanto a la notación sobre el análisis de técnicas extendidas del violín, que en su capítulo 2 se refiere a algunas específicas del tango, dando constancia de la pertinencia de este capítulo.

2. OBJETIVOS

En esta primera aproximación se han pautado los siguientes objetivos:

-Identificar algunas de las técnicas extendidas idiomáticas de las cuerdas en el tango piazzolleano y su denominación.

-Evaluar el estado de la notación de las mismas en partituras del género y del autor.

-Proponer soluciones basadas en las grafías estandarizadas de la praxis de la escritura contemporánea y su bibliografía.

3. METODOLOGÍA

En este estudio, de corte cualitativo, se realizará una aproximación a la literatura existente sobre interpretación del tango y de la música de Astor Piazzolla mediante buscadores académicos. A su vez se comprobará el testimonio, tanto los incluidos en publicaciones como los de entrevistas hechas por el autor, de intérpretes del género y de quienes hayan integrado alguna de sus agrupaciones, como Oscar López Ruiz, su guitarrista, Fernando Suárez Paz, su violinista y Marcelo Nisinman, bandoneonista experto cercano al compositor.

Para concretar el trabajo de identificación de las técnicas extendidas procederemos al análisis de la obra más relevante (*Four for Tango)* para cuerda frotada, cuya autoría pertenezca a Piazzolla. Asimismo, realizaremos un análisis de la grafía y/o notación musical utilizadas en partituras.

Se entrevistó a los siguientes intérpretes de tango: Juan Carlos Baeza, contrabajista de tango de Uruguay y Marcos Depetris, violinista de tango, de Argentina. A través de ello, se generó material audiovisual consultivo sobre el modo de ejecución de las técnicas extendidas seleccionadas y contrastar su denominación.

A posteriori se consultará la bibliografía de referencia sobre notación en la música del siglo XX para comprobar el uso consensuado de grafías para los efectos sonoros identificados.

Por último, se realizará una propuesta de escritura para facilitar el acceso a una correcta interpretación desde la notación.

4. RESULTADOS

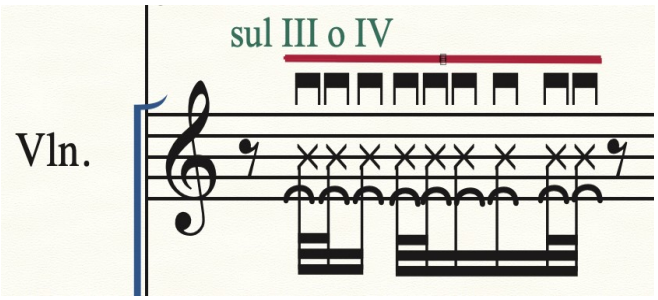
Sobre el violín hemos encontrado, tanto en la tradición oral popular, como en los testimonios de intérpretes, que se destacan cuatro efectos sonoros que en la jerga tanguera se denominan: Lija o Chicharra, Tambor o Caja, Sirena, y Látigo. En el caso del contrabajo los principales son: el Arrastre, utilizado también para la yumba (término que proviene de un tango de Osvaldo Pugliese homónimo en el cual prevalece un forma de marcación del compás que podría asociarse a la palabra yumba como onomatopeya), el Bombo y Strappata, con combinaciones posibles entre ellos.

4.1. VIOLÍN

Algunos de los siguientes efectos pueden escucharse en obras como *Buenos Aires Hora 0*, o *Kicho*:

-Lija o Chicharra: consiste en un movimiento del arco tremolando células rítmicas, al talón, detrás del puente, con sobrepresión, sobre el entorchado de tela, cuyo resultado sonoro asemeja a un güiro (ver Figura 3). Sin altura.

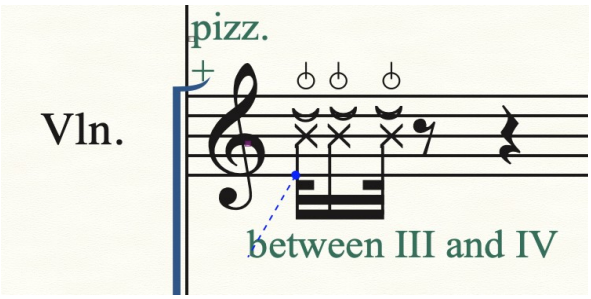
Figura 3. *Lija o Chicharra*



Nota. Notación de Lija o Chicharra, para violín. Elaboración propia.

-Tambor o Caja: en este caso se ejecuta en *pizzicato* colocando un dedo de la mano izquierda en quinta posición entre las cuerdas III y IV, con la uña del mismo apoyada sobre la cuerda Sol, de modo que al ejecutar el *pizzicato* -preferentemente Bartok- la misma suena como el bordón de una caja o redoblante (ver Figura 4). Sin altura.

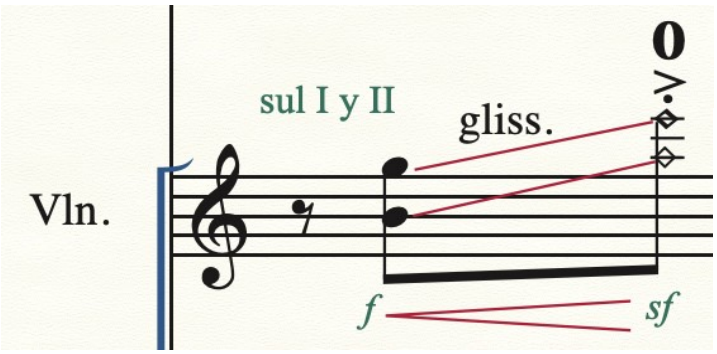
Figura 4. *Tambor o Caja*



Nota. Notación de Tambor o Caja, para violín. Elaboración propia.

-Látigo: este efecto sonoro consiste en un *glissando* ascendente extenso y muy rápido sobre la cuerda I, que llega hasta un nodo de armónico natural, y que puede ser reforzado por un intervalo armónico de sexta producido en la cuerda II (ver Figura 5).

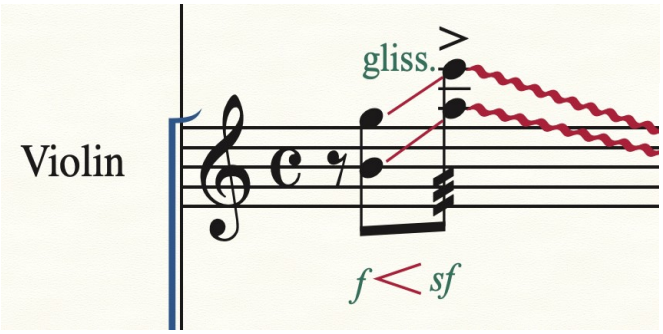
Figura 5. *Látigo*



Nota. Notación de Látigo, para violín. Elaboración propia.

-Sirena: este último se produce con un *glissando* ascendente rápido sobre cualquier cuerda, frecuentemente en intervalo de sextas, seguido de un *glissando* descendente y lento que puede ser tremolado con el arco (ver Figura 6).

Figura 6. *Sirena*



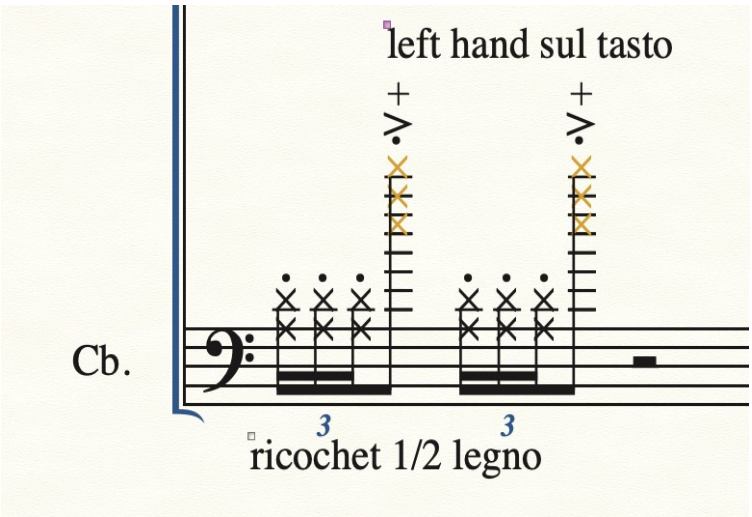
Nota. Notación de Sirena, para violín. Elaboración propia.

4.2. Contrabajo

En el caso del contrabajo podemos oír algunos de sus efectos en obras como *Buenos Aires Hora 0* o *Contrabajeando:*

Strappata: realizando r*icochet* o *jeté*, medio *legno*, sobre las cuerdas sin pisar, apagando la resonancia con la mano izquierda sobre la *tastiera* (ver Figura 7).

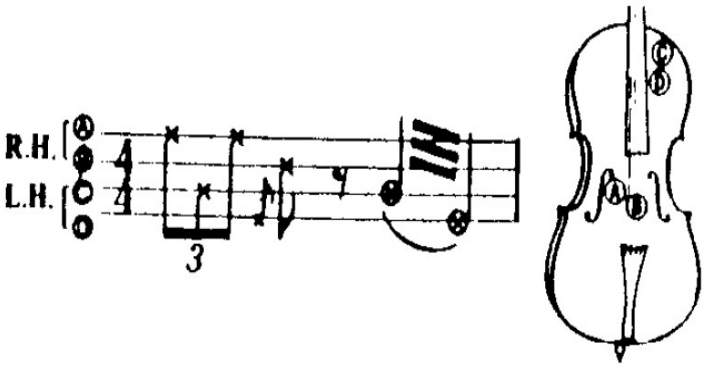
Figura 7. *Strappata*



Nota. Notación de Strappata, para contrabajo. Elaboración propia.

-Bombo: utilizar la caja (tapa trasera, aro, etc) del instrumento como instrumento de percusión, golpeando preferiblemente con la mano izquierda. Dejando abierta la resonancia o apagándose con un *dead stroke.* En el siguiente ejemplo podemos observar un caso de partitura adaptada para usar el instrumento de forma percusiva.

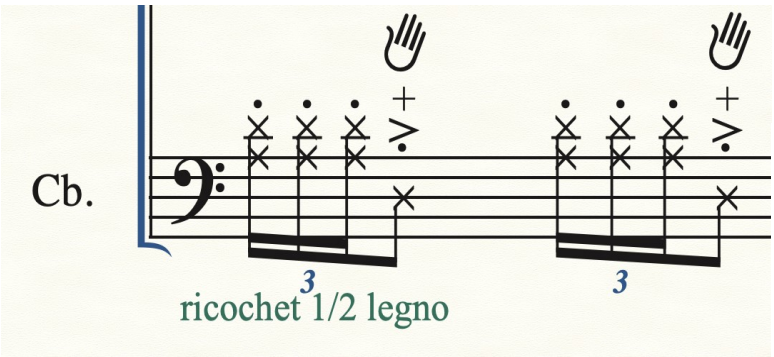
Figura 8. *Golpes de caja*



Nota. Adaptado de Stone, K. (1980). *Music notation in the twentieth century.* Norton.

-Yumba: en un compás de 4 tiempos, golpear en los tiempos 2 y 4 con la cerda al talón las cuerdas muteadas, pudiendo ser duplicado el efecto rítmico con un golpe de bombo y tiempos 1 y 3 con strappata (ver Figura 9).

Figura 9. *Yumba*



Nota. Notación de Yumba, para contrabajo. Elaboración propia.

Se ha podido detectar tanto en la música grabada como en la escrita el uso de técnicas extendidas como rasgos ornamentales o atmosféricos y a su vez se ha comprobado la carencia de una escritura clara de los mismos. Consultado el texto *Music notation in the twentieth century* de Kurt Stone hemos podido realizar una propuesta de escritura para tales efectos idiomáticos, acorde a la estandarización que dicho manual recoge. Esto facilita la lectura y ejecución a intérpretes que no tengan experiencia en el tango y a la docencia del género.

5. CONCLUSIONES

Se ha comprobado que en el desarrollo del trabajo se cumplieron totalmente los objetivos fijados al inicio de la investigación. Se han podido identificar las técnicas extendidas idiomáticas de las cuerdas más frecuentes en el tango piazzolleano. Se ha evaluado el estado de la notación de las mismas en partituras del género y del autor y se han propuesto soluciones basadas en las grafías estandarizadas de la praxis de la escritura contemporánea y su bibliografía.

Se ha comprobado que en el caso de la escritura de la música para cuerdas en Piazzolla, no hubo una necesidad de transcripción precisa, ya que siempre se apoyó en la selección de intérpretes que conocieran el tango. Hasta que su música no se independizó de la interpretación del autor no se vio en la exigencia de ser preciso en la notación ya que sus músicos eran co-creadores interpretativamente informados. Solamente cuando se enfrentó a la situación del estreno del *Four for tango* por parte del *Kronos Quartet* fue consciente de esta carencia. Esta obra es 1989 y él se vio imposibilitado a seguir componiendo e interpretando por razones de salud en 1990, por lo cual no tuvo el tiempo necesario para regularizar el uso de la escritura estandarizada en sus partituras.

Este trabajo de investigación es una aportación necesaria para abordar un repertorio frecuentemente interpretado, solventando la dificultad devenida de la falta de conocimiento de los rasgos idiomáticos y ornamentales que en el caso de las músicas populares proviene de la tradición oral.

Se ha de destacar que *per se* un texto de guía performática suficiente requeriría un trabajo de mayores dimensiones, que incluya el estudio del *rubato* tanguero, imprescindible para la correcta interpretación de pasajes melódicos y solísticos. Queda abierto también a futuras

líneas de investigación, el abordaje de todas las técnicas extendidas de todos los instrumentos intervinientes en el tango contemporáneo.

6. REFERENCIAS

AAVV. (2005). *Tanguedia*. Revista cultural de Tango. Año 2. Nº5. Centro de Estudios Astor Piazzolla de Uruguay.

Corrado, O. (2002) Significar una ciudad: Astor Piazzolla y Buenos Aires. *Revista del instituto superior de música. 9*.

De Nardin Budó, L. (2018) *Analysis of uncompiled extended techniques with didactic musical and audiovisual examples* [Tesis de Doctorado, Universidad de Georgia] Capítulo 2. https://getd.libs.uga.edu/pdfs/de-nardin-budo_lourenco_201805_dma.pdf

Donoso, L. (27 de septiembre de 2023) *Iracundo* [partitura] https://es.lysandredonoso.com/scores/astor-piazzolla---quinteto/iracundo

Drago, A. M. (2008) *Instrumental Tango Idioms in the Symphonic Works and Orchestral Arrangements of Astor Piazzolla. Performance and Notational Problems: A Conductor's Perspective* [Dissertations. 1107. University of Southern Mississippi]. https://aquila.usm.edu/dissertations/1107

Martin Quinteros, L. A. (2017) *El tango argentino instrumental de vanguardia entre 1955-1990: Astor Piazzolla y Eduardo Rovira.* [Tesis de Doctorado, Universidad Católica de Valencia] https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/1010

Mauriño, G. (2001) Raíces tangueras de la obra de Astor Piazzolla *Latin American Music Review*, Volume 22, Number 2, Fall/Winter (2001), (Article) Published by University of Texas pp. 240-254 https://doi.org/10.1353/lat.2001.001

Piazzolla, A. *Four for tango.* (1989) [partitura para cuarteto de cuerdas] Editions Henry Lemoine

Stone, K. (1980) *Music notation in the twentieth century.* Norton.

SAN SIMÓN FIDDLE CAMP Y ENCORDASS: CURSOS MUSICALES DE VERANO CON UNA PERSPECTIVA ECOLÓGICA

MARÍA ROSA PAMPILLO RETANA

INET-md. Universidade de Aveiro, ESTA España

1. INTRODUCCIÓN

La temática que se desarrollará en este capítulo se centra en las dinámicas *performativas* del *fiddle* desarrolladas en Galicia en el s. XXI, en el contexto de la música tradicional y folk. Más concretamente, este capítulo gira en torno a los cursos organizados por la *Asociación Cultural Galicia Fiddle.*

Esta asociación nació con el objetivo de promover el uso de los instrumentos de cuerda frotada dentro de la música tradicional y folk. Institucionalmente, utilizan el término *fiddle* para hacer referencia a estos instrumentos, pero, más allá de la designación a un objeto, *fiddle* hace también referencia a las sonoridades y las competencias musicales que estimula.

Si bien con respecto al violín, en algunos casos el fiddle puede tener pequeñas modificaciones, por ejemplo, con respecto a la afinación (Burnman-Hall, 1984), no siempre son muy evidentes a simple vista. Por tanto, en apariencia, visual y físicamente el violín y el fiddle aparentan ser el mismo instrumento. Pronker-Coron (2019) refiere al respecto: "He llegado a la conclusión de que podemos aprender a tocar tanto el violín como la viola en sus estilos claramente diferenciados. Podemos enseñar un enfoque integral desde el principio. Ni siquiera necesitamos instrumentos diferentes" (p.17).

Las nociones que se crean alrededor de cada instrumento llevan a resultados completamente diferentes, tanto en cuanto a su interpretación y técnica como a la concepción y desenvolvimiento del intérprete con el instrumento. Según Burnman-Hall (1984), "Algunos intérpretes siguen pensando que la única y más importante diferencia entre el violín y el fiddle es el músico y su actitud." (p.165).

Como violinista[1] formada dentro del género clásico, desde mi primera clase con Alfonso Franco, me llamó la atención la concepción tan amplia y contrastante que él tenía del *fiddle* (también designado localmente "violín folk") con respecto al violín. Según Franco:

[1] La investigación descrita en este artículo ha sido enfocada desde el ámbito de la Etnomusicología, por medio del método etnográfico. Comprende el seguimiento minucioso de los personajes y acontecimientos involucrados mediante la realización de entrevistas personales, conversaciones informales, observación participante en conciertos, festivales y ferias dentro y fuera de Galicia, así como la realización de etnografías. El estudio ha sido desarrollado en colaboración con los músicos involucrados, con el objetivo de comprender los lazos simbólicos que ellos establecen hoy en día, mediante la participación de los músicos en foliadas, ferias, etc. Se realizó una entrevista semi-estructurada a Alfonso Franco compuestas por 25 preguntas realizadas en el 2018 y se tomó como referencia también una entrevista a Begoña Riobó, realizada por la musicóloga Aidée Balderas y transmitida en el programa de radio mexicano *Son y Tradición* en 2017.

> La diferencia con el violín es que nunca escuchas a un fiddler tocar la misma pieza una y otra vez de la misma manera. Siempre cambiamos los arcos, los ornamentos, los acentos, el tempo, inclusive la tonalidad. Afortunadamente, somos libres de tocar como lo sentimos (Franco, 2018).

En contraste con el término 'violín', que tiene un significado transnacional, en el contexto de la música clásica "occidental", el término *fiddle*, se refiere a una apropiación popular: "La historia del violín tradicional, al igual que la de otros idiomas folk, no puede contarse sin una referencia constante al entorno cultural y a los diversos hábitos, convenciones y actitudes que enmarcan la interpretación de las melodías" (Burnman-Hall, 1984). En una entrevista hecha para *Fiddler Magazine*, Alfonso Franco refiere que el movimiento en torno al *fiddle* en Galicia en el s. XXI tiene como antecedente la tradición de los violinistas ciegos:

> Florencio y los violinistas ciegos representan la forma antigua de tocar el violín en Galicia y a esto le tenemos mucho respeto. Así que, gracias a él conocemos nuestro propio estilo [...] Es necesario que los jóvenes fiddlers sepan recrear el legado de los violinistas ciegos (Carr, 2015).

Ramón Pinheiro hace referencia a experiencias de violinistas ciegos en la península Ibérica ya desde los años 1314 y 1329 (en Valencia y Barcelona respectivamente) y desde el S. XVI en Galicia (Pinheiro, 2015). El *fiddle* se configuró, como referí anteriormente, como un instrumento popular entre ciegos y mendigos hasta el S. XIX, que "Iban de feria en feria tocando el *fiddle* mientras contaban historias" […] (Franco, 2015). Durante el S. XX, la actividad del *fiddle* en Galicia por parte de los ciegos fue irregular y se vio interrumpida por los procesos de alfabetización, la Guerra Civil Española y la fundación de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) (Pinheiro, 2015).

Sin embargo, a pesar de estas circunstancias, en el S. XX destaca el violinista Florencio, "O cego dos Vilares" (1914-1986). Gracias a los audios y vídeos de sus interpretaciones, este músico se convirtió en un "enlace" para que las siguientes generaciones pudieran estudiar las tradiciones de los violinistas ciegos, sus repertorios y sus técnicas performativas.

Según me refirió el profesor Alfonso Franco en sus clases y en las conversaciones informales que mantuvimos, después de un período de relativa calma durante las últimas décadas del S. XX, en los últimos quince años, el *fiddle* en Galicia ha experimentado un desarrollo sin precedentes. Este proceso ha tenido lugar tanto en cuanto a una cuestión de desarrollo de una "identidad propia", distanciado de su antigua función de "imitar a la gaita", como por el desarrollo de grupos, asociaciones y actividades en torno al *fiddle*. De este modo, cada vez más personas de las más diversas edades y proveniencias geográficas y profesionales, quieren aprender e involucrarse en la práctica de este instrumento. Así, durante el s. XXI, en Galicia, se ha generado una amplia interacción entre los músicos y la audiencia, así como con el pasado, a través de toda la generación de jóvenes violinistas que, al tocar, repertorios populares reproducen las técnicas de los violinistas ciegos (Franco, 2015).

Es aquí donde entra en acción y ha sido determinante la labor de difusión a nivel *planetario* (Elias y Moraru, 2015) que ha realizado la *Asociación Cultural Galicia Fiddle* durante los últimos trece años.

2. LA ASOCIACIÓN CULTURAL GALICIA FIDDLE: CURSOS EN XUSTÁNS Y EN LA ISLA DE SAN SIMÓN

Los inicios de la *Asociación Cultural Galicia Fiddle*, entidad organizadora de este evento, se remontan a 2010, el año de su fundación. Desde entonces, Alfonso Franco (violinista y profesor de violín folk) ha sido su presidente y el resto de miembros de la junta directiva ha estado conformado por miembros del profesorado y alumnado de la e-Trad de Vigo, el centro donde imparte clases Alfonso desde el año 1998.

Según Alfonso, esta asociación se creó con el objetivo de "Despertar el interés por la música popular entre el alumnado de violín, viola y violoncello, para acercarlos a un nuevo mundo lleno de posibilidades hasta ahora desconocidas: improvisación, técnicas percutivas, aprendizaje auditivo, etc. Así, fortalecerán su seguridad como músicos y disfrutarán de sus instrumentos de un modo alternativo" (Franco, 2018). Para entender a qué hacía referencia el término alternativo dentro de este contexto, se lo pregunté en una de las entrevistas a Alfonso. Él mencionó que, en el contexto de *Galicia Fiddle* lo utilizaban para referirse a un uso de los instrumentos de cuerda *alternativo* a aquel que se desarrolla en los contextos de la música clásica y el conservatorio. Asimismo, refirió que se basa en la definición del término aportada por Julie Lyon Lieberman: "Un eslogan para una treintena de estilos folk, world, jazz y populares con cuerdas." (Lieberman, 2004).

Con esta perspectiva *alternativa*, la asociación comenzó a organizar cursos y conciertos en una casa rural, propiedad de Alfonso y que está ubicada en Xustáns (Pontecaldelas, Galicia). En sus inicios participaron músicos residentes en España como Oriol Saña (Cataluña) o el grupo Fetén Fetén (Burgos). Sin embargo, conforme la actividad de la asociación fue tomando fuerza, empezaron a traer como profesores y artistas a músicos del resto de Europa, así como de EUA y otros países de América.

Hasta ese momento, las actividades de la asociación se centraban principalmente en los adultos. Sin embargo, era evidente que, si se quería dar una continuidad, era necesario que se crearan espacios en torno al *fiddle* y la música folk especialmente diseñados para el público infantil. Fue cuando decidieron diversificar su actividad y en el año 2012 se creó *San Simón Fiddle Camp*. Desde entonces, este curso de verano se realiza cada verano, durante la primera semana de julio y puede asistir alumnado con edades comprendidas entre los 8-18 años. Aunque inicialmente se pedía como requisito tener al menos un año de experiencia con el instrumento, a partir del año 2014 se creó un grupo de iniciación al violín, con lo que también se aceptó alumnado que tendría su primer contacto con un instrumento de cuerda allí en el curso.

Durante la semana que dura *San Simón Fiddle Camp* hay un intenso horario de clases, ensayos y conciertos, que se alterna con otras actividades artísticas, deportivas y recreativas. Según Alfonso Franco, lo que se pretende con estas actividades es que el alumnado se mantenga activo y motivado, pero que también sirvan como un descanso de la intensidad de las actividades musicales, para que la practica musical no llegue a saturar al alumnado. Los cursos en la Isla de San Simón se desarrollan desde una perspectiva ecológica. La asociación promueve la reflexión sobre el uso de productos tóxicos en nuestra vida diaria, por lo que está prohibido utilizar en la isla productos de limpieza y aseo personal que contengan elementos tóxicos. Para ello, previamente a la entrada en la isla, la asociación envía a todos los

participantes por correo electrónico las instrucciones de lavado para descontaminar la ropa que van a llevar a la isla, así como información sobre los productos que sí podrán ser utilizados. Posteriormente, dentro de las actividades del curso, incluyen charlas y talleres sobre cómo elaborar productos de higiene personal sin tóxicos y las consecuencias de estas sustancias para nuestro cuerpo. La empresa ToxicFree se ha encargado de la asesoría a la asociación en este respecto (Servicio de información sobre sensibilidad química múltiple y salud ambiental, 2017).

Respecto al repertorio trabajado en los cursos, entre los años 2012-2016 giraba en torno a la música tradicional de Galicia. Para ello, asistían como profesores músicos gallegos, que en su mayoría habían formado parte del profesorado y alumnado de la e-Trad, como por ejemplo Begoña Riobó, Alfonso Franco, José Puga, Alfonso Merino, Felipe Rodicio y Xela Conde (violín); y otros músicos como Liliana Estévez (zanfona), Anxo Pintos (multi-instrumentista), José Rocha (violoncello), Xosé Liz (cuerda pulsada) y el violinista catalán Oriol Saña (violín Jazz). En cuanto a la labor del profesorado en este curso, en la entrevista realizada por la musicóloga mexicana Aidée Balderas, en el programa de radio *Son y Tradición*, Begoña refiere:

> Por las mañanas, tal y como está organizado el trabajo, damos clase, luego pues clases conjuntas, para ver cómo se va formando todo eso que vamos dando en las clases y bueno, al final haces un poco de todo: que hay que colocar mesas, que hay que colocar los platos, que hay que traspasar todo de un lado para otro porque va a llover. Estamos aquí para lo que haga falta, pero mi trabajo aquí sobre todo es dejar bien claro, escoger un repertorio: esto tampoco es fácil (Riobó, 2017).

En los años 2013 y 2014, aunque se dio prioridad al repertorio de música tradicional de Galicia, el alumnado aprendió también piezas de otras músicas. Esto se debió al proceso de hermanamiento con dos campamentos musicales en EUA: *Creekside Strings* (Oregon, USA. 2013) y *Mike Block String Camp* (Vero Beach, Florida, USA. 2014).

En el caso de *Creekside Strings* el proceso consistió en hacer dos vídeo-llamadas para compartir experiencias entre el profesorado y el alumnado de los dos cursos: En la primera llamada establecieron un contacto inicial: hablaron sobre el repertorio que se estudiaba en cada curso, tocaron algunas de las piezas que estaban aprendiendo durante esa semana y acordaron aprender cada grupo una pieza del otro curso. Los días posteriores se estudiaron esas piezas en las clases de ambos cursos y unos días después realizaron una segunda vídeo-llamada, en la que el alumnado de *San Simón Fiddle Camp* interpretó un tema de gospel que había sido propuesto por los estadounidenses en el primer contacto que mantuvieron por *Skype* y, por otra parte, los estadounidenses cantaron en gallego la pieza *A Regueifa.*

Con *Mike Block String Camp* la experiencia fue más allá, pues además de contactos a través de vídeo-llamadas, se realizó un intercambio con dos alumnas. Elena Fernández Troncoso, violinista gallega que entonces tenía 15 años, asistió al *Mike Block Fiddle Camp*, acompañada por Pablo Taboada uno de los miembros de la Junta Directiva de *Galicia Fiddle*. Por otra parte, Eleanor, cellista, también de 15 años y procedente de USA estuvo junto a Elena en *Mike Block String Camp* y posteriormente tuvo la oportunidad de asistir al curso en la Isla de San Simón. Luego, el proceso transcurrió de forma similar al realizado con *Creekside Strings*, también tuvieron vídeo-llamadas e intercambio de canciones (Correo Gallego, 2014). En esta ocasión uno de los profesores presentes en el campamento en USA era el violinista Casey Driessen, que participó en las vídeo-llamadas. Este fue su primer contacto con Galicia y su

música tradicional. Driessen (2019) refiere que "A miña burriña" (la pieza que aprendieron los estadounidenses a través de las vídeo-llamadas en esa ocasión) fue la primera canción gallega que aprendió, aún sin haber visitado nunca España y que, posteriormente hizo un arreglo que tocó en una gira por este país.

Para Driessen, este hermanamiento musical entre USA y Galicia fue el inicio de una estrecha relación entre él y músicos gallegos como Alfonso y Hugo Franco, Begoña Riobó, Anxo Pintos y Xosé Liz junto a quienes ha participado en cursos y realizado conciertos y grabaciones. Asimismo, estos músicos formaron parte de su proyecto *OTHERLANDS*, donde junto a su familia Casey recorre diversos países del mundo para reunirse con músicos locales y aprender de sus tradiciones, experiencias que documenta a través de audio, vídeo y fotografía

3. JULIO DE 2015. PRIMERA EDICIÓN DE ENCORDASS

Encordas nació como un curso de música para adultos, orientado en torno al *fiddle*. En las redes sociales de la asociación, el curso fue presentado de la siguiente manera:

> Después de tres exitosas ediciones de San Simón Fiddle dedicadas a los más pequeños, los miembros de la Asociación Cultural Galicia Fiddle decidieron que ya era el momento de darle también la oportunidad a los adultos de disfrutar de la maravillosa Isla de San Simón. Con tal motivo, la asociación organizará este año 2015 un encuentro de instrumentistas de cuerda, que tendrá lugar entre el 3 y el 5 de julio, previo al arranque de SSF15 (Franco, 2015).

Desde entonces, el curso se ha desarrollado cada verano, el fin de semana anterior a que empiece el curso de los niños, soliendo coincidir en el último fin de semana de junio-primeros días de julio.

La asociación ofrece a los participantes diversas modalidades de participación que pueden ser de tres días (viernes, sábado, domingo) o dos días (sábado, domingo), según las posibilidades horarias y económicas del participante. El perfil del alumnado que asiste a *Encordass* es muy variado. Un alto porcentaje son alumnado activo de la e-Trad (violín y guitarra principalmente, aunque en los últimos años también hay afluencia de acordeón y flauta requinta). Acuden también exalumnos o personas que asistieron a alguno de los cursos de Xustáns. Asimismo, acuden instrumentistas especializados en música clásica que desean aprender sobre otros estilos.

En los últimos dos años, con los procesos de hermanamiento con los campamentos en USA, *Galicia Fiddle* ya había empezado a establecer los puntos de una ruta planetaria como una de sus señas identitarias y dentro de la cual irán enmarcando sus actividades. La edición de los cursos de verano 2015 fue la primera en ser temática, en esta ocasión sobre *Cordas do Mundo*, a cargo del profesor invitado Ernesto Briceño. Esto marcará una gran diferencia, pues a partir de ese momento, sin que se deje de lado el aprendizaje y la práctica de la música tradicional gallega, el alumnado tendrá también la oportunidad de aprender a tocar repertorios de otros países y estará en contacto con otros instrumentos y tradiciones. "Nosotros lo que queremos es buscar la manera de entrelazar nuestras músicas. Nosotros buscamos músicas que estén muy vivas en su lugar de origen y allí queremos ir con nuestra música tradicional también a compartirla y a intercambiarla" (comunicación personal con Alfonso Franco, 2017).

A partir de entonces, cada año, ambos cursos han estado dedicados a una tradición musical diferente: 2016 China (er-hu o violín chino), 2017 México (música de la región Huasteca), 2018 Música y cultura árabe, 2019 Música de Europa del este, 2020 (edición local por causa de las restricciones del COVID19), 2021 Italia, 2022 Brasil.

Para lograr una inmersión profunda de los asistentes en los cursos, además de los músicos que darán las clases, la organización invita a una delegación de personas especializadas en diversas áreas. De este modo, además de las actividades recreativas presentes en los cursos se ofrecen otras, ambientadas en torno a la cultura invitada. Dentro de las ediciones pasadas, además de los músicos, se han invitado especialistas locales en musicología (Aidee Balderas, México), baile (Alejandra Juarez, México; Alisson Lima, Brasil), artes marciales (Zhantao Lin, China), etc. Así, en cada edición, el alumnado, además de aprender piezas y técnicas de un repertorio específico, han aprendido a maquillarse como catrinas, a bailar huapango, a hacer Tai-Chi, a elaborar pasta fresca italiana, etc.

En una entrevista transmitida en el programa *Son y Tradición*, la violinista Begoña Riobó refiere sobre su experiencia en *San Simón Fiddle Camp* 2017 Edición México:

> Es tremendamente instructivo ponerse en contacto y en contacto tan directo, porque no es una clase, es la convivencia durante toda una semana y descubrir cosas las 24 horas del día. Porque no es sólo cuando te están enseñando una melodía. Es lo que tú puedes ver cuando de repente se ponen a tocar después de una cena. Es un aprendizaje completo durante muchísimo tiempo. Bueno, una inmersión total ¡Y nos queremos ir todos a México ya! (Riobó, 2017).

En el año 2023 la asociación cumplió trece años de actividad. Uno de los mayores desafíos ha sido que el alumnado que iniciaba sus estudios musicales dentro del violín *folk* continuara con sus estudios en esa dirección y eventualmente llegaran a desarrollar sus propios proyectos. Eso es algo que actualmente está viviendo *Galicia Fiddle*: alumnado que ya empieza a desenvolverse dentro de grupos folk tanto dentro como fuera de Galicia y que también han madurado lo suficiente para dar el paso de ser alumnado de *San Simón Fiddle Camp* a empezar a desarrollarse bien como profesorado de este curso o en otros contextos.

4. REFERENCIAS

Burman-Hall, L. (1984). American Traditional Fiddling: Performance Contexts and Techniques, en B. Gerard (Ed.), *Performance Practice. Ethnomusicological Perspectives* (pp. 149-221). Greenwood Press.

Carr, K. (2015). *Alfonso Franco: Galician Fiddling, Yesterday and Today*. California: Fiddler Magazine. Fall 2015. Vol. 22, No. 3.

Driessen, C. (2019, noviembre 28). *Las aventuras musicales de un violinista de Minnesota en España*. Deviolines. https://www.deviolines.com/las-aventuras-musicales-de-un-violinista-de-minnesota-en-espana/#a-mina-burrina

Driessen, C. (2019, octubre 10). *A miña burriña con Xosé Liz y Hugo Franco*. caseydriessen. https://www.caseydriessen.com/otherlands

El Correo Gallego. (2014, julio 17). *A música de raíz e o 'fiddle' asulagan de maxia a Illa de San Simón e unen Galicia con Florida*. El Correo Gallego. https://www.elcorreogallego.es/hemeroteca/musica-raiz-fiddle-asulagan-maxia-illa-san-simon-unen-galicia-florida-EECG880657

Elias, A. y Moraru, C. (2015). Introduction. The Planetary Condition, en A. Elias y C. Moraru (Ed.), *The Planetary Turn: Relationality and Geoaesthetics in the Twenty-First Century* (pp. xi-xxxvii). Northwestern University Press.

Franco, A. (2015). *Programa de actividades de Encordass 2015.* https://www.facebook.com/galiciafiddle/photos/ainda-est%C3%A1s-a-tempo-de-participar-no-noso-concurso-fotogr%C3%A1fico-e-pasar-unha-fin-/268094000027537

Franco, A. (2018). *Folletos promocionales de la Asociación Cultural Galicia Fiddle*.

Lyonn, J. (2004). *Alternative Strings. The new curriculum*. (pp. 5-24). Amadeus Press.

Pinheiro, E., Santamarina, A., Schubarth D., Vavrinecz A. (2015). *Florencio, cego dos Vilares* (pp. 11-13). A Central Folque.

Pronker-Coron, A. (2019). *The bridge: connecting violin and fiddle worlds* (pp. 17). Culicidae Press.

Servicio de información sobre sensibilidad química múltiple y salud ambiental. (2017). *MARÍA PALAVEA: una vida plena a pesar de la sensibilidad química múltiple (D.E.P.): Inspiración para que los campamentos de verano "San Simón Fiddle" se celebren sin tóxicos.* Artículo original: https://www.sensibilidadquimicamultiple.org/2017/07/

NUEVAS PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL USO DEL PEDAL DE RESONANCIA EN LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE PIANO

ÓLIVER CURBELO GONZÁLEZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

El pedal de resonancia del piano es considerado como un elemento técnico-expresivo de gran importancia en la interpretación pianística. Así lo han expuesto muchos autores que han profundizado ampliamente sobre su uso, dedicando al menos una obra en exclusiva sobre su aplicación y enseñanza (Quidant, 1875; Schmitt, 1875; Lavignac, 1889; Falkenberg, 1891; Venino, 1893; Kunkel, 1893; Kreutzer, 1915; Marshall, 1919; Fuster, 1920; Lindo, 1922; Gebhard, 1963; Banowetz, 1985; Wong, 1995; Faricy, 2004; Curbelo, 2013; Zhang, 2020).

Su funcionamiento se basa en que, cuando se acciona el pedal, se separan todos los apagadores del instrumento, que están en contacto con las cuerdas, y permite que todas las cuerdas vibren con total libertad. En el momento que el pedal es devuelto a su posición inicial, los apagadores vuelven a entrar en contacto con las cuerdas, impidiéndolas que sigan vibrando.

La función de este pedal, situado a la derecha del grupo de pedales, es por tanto, doble. Por un lado, permite la prolongación del sonido de las teclas que hayamos pulsado bajo la acción del pedal sin necesidad de seguir presionando la tecla; por otro, al estar todos los apagadores levantados, posibilita que vibren todas las cuerdas pertenecientes a los armónicos naturales de uno o varios sonidos, produciendo un enriquecimiento del sonido.

Sin embargo, estas funciones no siempre han sido reconocidas. De hecho, desde al menos 1830 y parte del XX se atribuía a este pedal la función errónea de posibilitar tocar más fuerte, denominándolo como *pedal forte* (Lindo, 1922).

Además de conocerse, especialmente en Francia durante el siglo XIX, como *pédale forte* o *grande pédale,* otras denominaciones empleadas para referirse, en este caso, a su mecanismo han sido *senza sordini* (sin apagadores) o *damper pedal* (pedal de apagadores). Hoy en día suele ser más habitual denominarlo de acuerdo a uno de sus funciones principales: como mantenedor del sonido (*sustaining pedal*) o como resonador (*pedal de resonancia*, siendo este último el habitual en países de habla española (Curbelo, 2013).

Su correcta utilización es compleja (Rowland, 1999), pues requiere de una destacada sensibilidad auditiva y conocimientos musicales y estilísticos (Leiva, 2002). Esta tarea puede llevar desde una década hasta toda una vida de estudio para conseguir un uso eficiente y artístico del pedal (Faricy, 2004; Liu, 2020).

Por un lado, los compositores no suelen dar indicaciones claras sobre el uso del pedal en sus obras, debido a que los signos habituales no son lo suficientemente precisos o porque prefieren dejarlo a la elección del intérprete (Schmitt, 1893). Por otro lado, el uso del pedal no puede regirse por reglas específicas, pues su aplicación permite cierta subjetividad y depende de muchas variables, como la interpretación, las características del instrumento, la acústica de la sala, entre otros (Wong, 1995). Además, existe una amplia gama de graduaciones de pedal que nos permite obtener distintos resultados sonoros dependiendo de la presión que ejerzamos del pie sobre la palanca (Curbelo, 2013), pudiendo diferenciarse hasta diez graduaciones distintas (Faricy, 2004).

Teniendo en cuenta la dificultad que entraña el uso del pedal, su enseñanza resulta muy complicada (Schmitt, 1893) y suele ser un elemento al que se le presta poca atención académicamente (García Gutiérrez, 2015).

La numeración de los apartados y subapartados se hará de forma manual, no se usará la numeración automática. Siga el formato de los ejemplos.

1.1. La enseñanza del uso del pedal de resonancia

La técnica del pedal es uno de los aspectos pianísticos que ha sido más descuidado en la enseñanza pianística –así lo afirman desde Quidant (1875) y Schmitt (1875) hasta Zhang (2020)– si lo comparamos con otros aspectos técnicos pianísticos.

Según Iglesias (1986), esto se debe a que mayoritariamente se considera un elemento de gran subjetividad y de dificilísima explicación. Sin embargo, Faricy (2004) advierte una serie de posibles razones de este *descuido* en la actividad docente, como son la ausencia de materiales didácticos impresos que organicen, sistematicen y secuencien los contenidos relacionados con su práctica de manera ordenada, o el desconocimiento de los docentes derivado del escaso estudio que se ha realizado sobre este mecanismo.

Prácticamente todos los destacados materiales que han profundizado en el uso del pedal ya no se comercializan, pues fueron publicados hace más de cien años. Algunos de ellos pueden ser consultados accediendo a bases de datos que cuentan con una versión digital de la obra, sin embargo, cuentan con el inconveniente de estar en lengua inglesa o alemana. El principal material sobre el uso del pedal publicado en español, escrito por Banowetz (1999), ha sido descatalogado desde hace más de diez años.

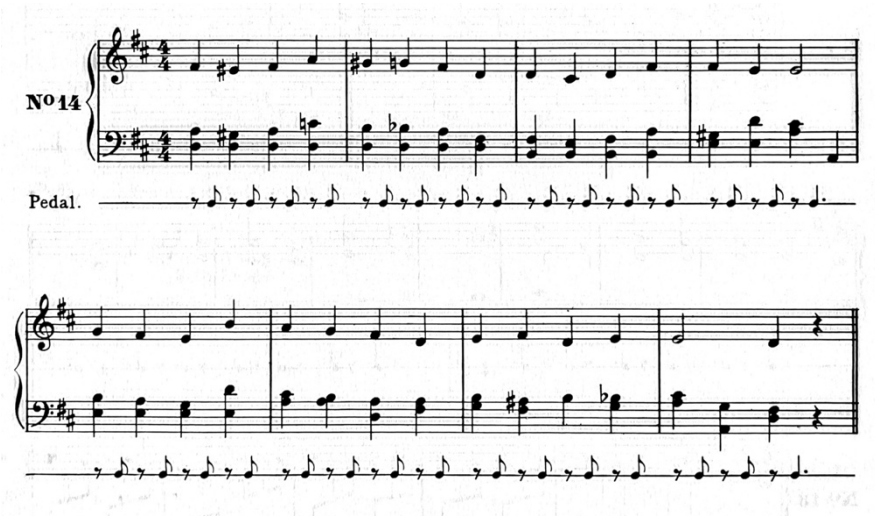
Por otro lado, la enseñanza del uso del pedal requiere un importante trabajo de sensibilización auditiva, la transmisión de conocimientos teóricos sobre su funcionamiento y resultados sonoros y la adquisición de un progresivo control de la técnica del movimiento del pie. Todos estos aspectos pueden ser enseñados desde las primeras prácticas con el instrumento, como propone Faricy (2009), que dedica una serie de lecciones basadas en la exploración sonora para que el estudiante pueda usar el pedal sin necesidad de tener conocimientos de lectura musical. Sin embargo, Rossi (2004) recomienda comenzar con el uso del pedal cuando el alumnado se sienta cómodo con las habilidades pianísticas básicas y pueda concentrarse en el movimiento del pie.

En todo caso, es necesario la continua guía del profesor o profesora para la identificación y priorización de las diversas técnicas de pedal, alentando de manera continuada en la experimentación (Liu, 2020).

Prácticamente todos los autores que se han referido al uso del pedal han expuesto una serie de reglas básicas para su empleo, basadas en la armonía, el registro, la intensidad, la velocidad, la articulación, el estilo, entre otros. Según Rowland (1993), el primer autor en establecer unas sólidas y extensas recomendaciones sobre su uso fue Schmitt (1975). En España, Granados fue el primero en establecer una serie de normas para definir la técnica de pedal según distintas variables (Curbelo, 2018). Sin embargo, como afirman Carreño (1919) y Hofmann (1920), el uso avanzado y artístico del pedal no debe regirse exclusivamente por reglas, sino bajo el sentimiento del intérprete. En todo caso, el conocimiento de la mayor cantidad de reglas posible para un uso adecuado del pedal permite el desarrollo de la sensibilidad auditiva (Curbelo, 2013).

Por último, la enseñanza de la técnica del movimiento del pie sobre la palanca es otro de los aspectos que entraña bastante dificultad en los inicios (Gaynor Blake, 1925; Schaum, 1951), ya que la dirección de la pisada no suele coincidir con la de los dedos. Esta técnica es la que se conoce como *pedal sincopado* o *pedal a contratiempo* y para simplificar su enseñanza todos los tratados de pedal han coincidido en establecer una división rítmica imaginaria (figura 1).

FIGURA 1. *Ejercicio para el estudio del pedal a contratiempo.*



Fuente: Gaynor (1906)

Además, en los niveles medios es necesario concienciar sobre el control de la presión del pie sobre la palanca para obtener distintas graduaciones en el efecto del pedal. Sobre este aspecto, solo Faricy (2004) y Curbelo (2014) han establecido una sistematización para su enseñanza.

2. OBJETIVOS

La presente investigación pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Descubrir cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del uso del pedal de resonancia en los niveles medios.
- Conocer las capacidades del alumnado de grado superior para afrontar con cierta autonomía la pedalización del repertorio.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación sigue un enfoque cuantitativo basado en un estudio descriptivo, el cual busca especificar características concretas del fenómeno a estudiar, a partir de la recolección, medición y evaluación de diversos conceptos.

3.1. Población y muestra

La población a la que va dirigida el presente estudio está formada por profesorado de los conservatorios profesionales y superiores de música, que imparten docencia en las enseñanzas profesionales y superiores de Piano. En concreto, este estudio ha sido acotado a los docentes de la Comunidad Autónoma de Canarias, que cuenta con dos conservatorios profesionales y uno superior.

La muestra que ha participado en esta investigación está formada por 17 profesores de las enseñanzas profesionales de Piano, pertenecientes a los conservatorios profesionales de Las Palmas de Gran Canaria y Santa Cruz de Tenerife y 7 docentes del Conservatorio Superior de Música de Canarias.

3.2. Instrumento

La técnica de recogida de datos empleada ha sido el cuestionario, el cual es un instrumento que nos permite la recogida de datos estructurada de manera rápida (Albert Gómez, 2007).

Se diseñaron dos cuestionarios: uno, para el profesorado de las enseñanzas profesionales, donde se recogía información sobre las capacidades del alumnado en el uso del pedal y aspectos relacionados con su enseñanza; y otro, para el profesorado de las enseñanzas superiores, donde valora las capacidades del alumnado de grado superior.

Todas las cuestiones debían ser valoradas por el docente eligiendo la opción que consideran que representa entre todos sus alumnos.

4. RESULTADOS

Tras el análisis de los datos recogidos exponemos a continuación los resultados obtenidos. Los primeros resultados que presentamos se refieren a la enseñanza del pedal de resonancia en las enseñanzas profesionales y muestran que el 85% de los docentes no emplean ningún material didáctico impreso para la práctica del pedal en los niveles intermedios; el 15% restante señalan dos obras básicas, destinadas más al nivel elemental. Además, el 61% de los

encuestados demandan la publicación de materiales sistematizados y secuenciados para su implementación en el aula. Al ser preguntados por la manera en que secuencian los contenidos de pedal a sus alumnos, el 75% lo hacen según las necesidades de la pieza de repertorio que interpreta cada uno, no siguiendo una sistematización. Por último, el 84% del profesorado afirma transmitir al alumno una serie de reglas para una correcta aplicación del pedal, aspecto que un 42% lo combina con la intuición auditiva; solo un 16% evita las reglas y deja la pedalización a la intuición.

En lo que se refiere a las capacidades para pedalizar del alumnado de las enseñanzas profesionales del piano, el 61% de los encuestados afirma que a su alumnado le cuesta bastante poner el pedal, mientras que un 8% asevera que tienen mucha dificultad. Los principales motivos se deben a la falta de sensibilidad auditiva (69%), seguido de desconocimiento de las reglas esenciales (54%) y del poco control del movimiento del pie sobre la palanca (23%). Por último, el 54% afirma que sus alumnos lo utilizan en ocasiones para encubrir dificultades técnicas, como la igualdad de los dedos o la articulación.

Comparando los resultados de las encuestas sobre las capacidades entre alumnado de las enseñanzas profesionales y superiores, podemos comprobar que las dificultades que manifiesta para poner el pedal son mayores, ya que un 86% afirma que les cuesta bastante y el 14% restante manifiesta mucha dificultad. Esta dificultad es especialmente notable en la sensibilidad auditiva (100%) y el desconocimiento de las reglas esenciales (100%), mientras que el poco control del movimiento del pie ha sido reducido al 14%. Además, el 28% (número significativamente menor al grupo anterior) afirma que sus alumnos aún lo emplean para dar menor claridad a pasajes que no han sido superados con la articulación.

5. CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados hemos llegado a una serie de conclusiones relativas a las capacidades del alumnado sobre el uso del pedal y las técnicas de enseñanza del profesorado.

Por un lado, se hace necesario la existencia de publicaciones teórico-prácticas, especialmente para los niveles medios, donde se sistematicen técnicas más avanzadas de pedal, especialmente aquellas destinadas al trabajo con las distintas graduaciones. El profesorado al no disponer de materiales didácticos impresos para la enseñanza del pedal, no lleva a cabo una ordenación y secuenciación de contenidos, sino que estos dependen de las necesidades del repertorio. Por tanto, podemos afirmar que no existe unanimidad en el aprendizaje del pedal entre alumnado del mismo profesor o profesora, ni estudiantes del mismo curso, ya que las necesidades siempre serán distintas.

Por otro lado, se ha concluido que el uso adecuado del pedal de resonancia resulta dificultoso para el alumnado y lejos de ir solventándose las dificultades, éstas empeoran según aumenta el nivel y las exigencias de las piezas del repertorio. Esto se debe a que el alumnado no ha conseguido desarrollar la sensibilidad auditiva necesaria ni asimilar las conocimientos teóricos necesarios para un uso adecuado de este mecanismo. A pesar de que el alumnado ha recibido información teórica sobre cómo utilizar el pedal según las variables interpretativas, el aprendizaje no es transferido a otras composiciones, por lo que existe continuamente una dependencia del docente sobre cómo pedalizar una nueva obra.

Partiendo de estas conclusiones podemos extraer otras relacionadas con la necesidad de implementar estrategias metodológicas más activas que permitan que el alumnado construya su propio conocimiento sobre el uso del pedal. Entre ellas, se recomienda emplear estrategias didácticas socializadas, que han demostrado ser eficientes en la adquisición de nuevos conocimientos. Para ello, es necesario llevar a cabo sesiones colectivas de práctica instrumental, donde pueda llevarse a cabo un trabajo colaborativo de experimentación sobre las posibilidades sonoras que ofrece el pedal de resonancia y cómo afecta los diferentes usos. De esta manera el alumnado construye de manera más autónoma su aprendizaje y éste puede ser transferido a otros escenarios.

6. REFERENCIAS

Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía media*. Alianza

Banowetz, J. (1985). *The Pianist's Guide to Pedaling*. Indiana University Press

Banowetz, J. (1999). *El pedal pianístico, técnicas y uso*. Pirámide.

Carreño, T. (1919). *Possibilities of Tone Color by Artistic Use of Pedals*. The John Church Company.

Curbelo, O. (2013). *Estudio de la enseñanza del pedal de resonancia del piano a través del análisis de las obras pedagógicas: diseño de una propuesta metodológica para su enseñanza* [Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. Repositorio de la ULPGC accedaCRIS. http://hdl.handle.net/10553/11335

Curbelo, O. (2014). *Escuela de pedal. Método teórico-práctico sobre el uso del pedal de resonancia.* Periferia Sheet Music.

Curbelo, O. (2018). *Enrique Granados. Maestro del uso del pedal.* Boileau.

Falkenberg, G. (1891). *Les pédales du piano*. Heugel.

Faricy, K. (2004). *Artistic Pedal Technique*. Frederick Harris Music.

Faricy, K. (2009). *Pedaling, Colors in Sound*. MaryMark Music.

Fuster, F. (1920). *La técnica de los pedales*. Faustino Fuentes.

García Gutiérrez, E. V. (2015, 6 de enero). El pedal: el gran olvidado. *Doce Notas*. https://www.docenotas.com/120328/el-pedal-el-gran-olvidado/

Gaynor, J. L. (1906). *First Pedal Studies for the Piano*. Theodore Presser Company.

Gaynor Blake, D. (1925). *First steps in the use of the pedal*. Willis Music.

Gebhard, H. (1963). *The Art of Pedaling*. F. Colombo

Gómez Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill.

Hoffman, J. (1920). *Piano playing, with Piano questions answered*. Theodore Presser Co.

Iglesias, A. (1986). *Enrique Granados: Su obra para piano* (vol. II). Alpuerto.

Kreutzer, L. (1915). *Das normale Klavierpedal*. Breitkopf & Härtel.

Kunkel, Ch. (1893). *Kunkel's Piano Pedal Method*. Kunkel Brothers Publishers.

Lavignac, A. (1889). *L'école de la pédale*. Mackar et Noël.

Leiva Vera, M. A. (2002). Importancia del pedal en la interpretación pianística. *Filomúsica,* (32). http://www.filomusica.com/filo32/pedal.html

Lindo, A. H. (1922). *Pedalling in pianoforte music*. K. Paul, Trench, Trubner & Co.

Liu, Y. (2020). Pedagogy of Piano Pedaling [Tesis doctoral]. University of Miami.

Marshall, F. (1919). *Estudio Práctico sobre los Pedales del Piano*. Unión Musical Española.

Quidant, A. (1875). *L'Ame du piano. Essai sur l'art des deux pédales*. Ph. Maquet et Cie.

Rossi, W. A. (2004). *Pedal technique*. FJH Music Co.

Rowland, D. (1993). *A history of pianoforte pedalling*. Cambridge University Press.

Schaum, J. W. (1951). *Pedal Studies for the Piano*. Belwin, Inc.

Schmitt, H. (1875). *Das Pedal des Claviers, seine Beziehung zum Clavierspiel und Unterricht zur Composition und Akustik*. L. Doblinger.

Schmitt, H. (1893). *The pedals of the piano-forte and their Relation to Piano-forte Playing and the Teaching of Composition and Acoustics*. T. Presser

Venino, A. F. (1893). *A pedal method for the piano*. Edward Schuberth & Co.

Wong, M. (1995). *A comparison of piano pedaling literature* [Tesis doctoral, Columbia University].

Zhang, T. (2020). *Technique of piano pedaling in teaching piano to prospective music teachers* [Bachelor Thesis, Vytautas Magnus University]. Repositorio Vytautas Magnus University (CRIS). https://hdl.handle.net/20.500.12259/108351

TRABAJO COLABORATIVO PARA LA INCLUSIÓN: ¿QUÉ PODEMOS HACER?

ANDRÉ FONSECA
Universidade de Aveiro, ESTA Portugal

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión puede definirse como un movimiento educativo, social y político que defiende "el derecho de todos…a ser aceptados y respetados por lo que les hace diferentes a los demás" (Freire, 2008, p. 5).

En el contexto de la educación, la inclusión incluye el "derecho de todos" a tener acceso igualitario a "una educación de calidad... teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y características" (Freire, 2008, p. 5).

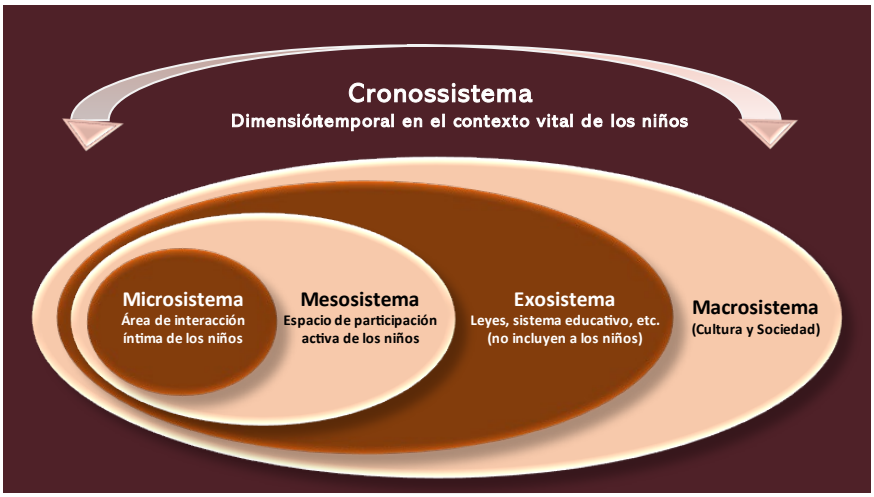
La inclusión incluye la idea del cambio. Es necesario que todos los agentes educativos consigan responder a los desafíos de manera flexible, adaptando la respuesta a las necesidades de los alumnos, de una sociedad cada vez más plural (DL 54/2018; Freire, 2008). Esto significa que se requieren cambios organizativos, operativos y "en el…proceso de enseñanza-aprendizaje" (Freire, 2008, p. 6).

Por último, la escuela inclusiva "reconoce las diferencias, trabaja con ellas para su desarrollo y les da sentido, dignidad y funcionalidad" (Rodrigues, 2000, p.10). En este contexto, la Teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner nos aporta con una perspectiva sociológico-educativa que seguidamente presentamos.

1.1. TEORÍA ECOLÓGICA DEL DESENVOLVIMIENTO HUMANO

Para Bronfenbrenner (1979), el desarrollo humano está marcado por los contextos que rodean al individuo, desde su círculo íntimo hasta los múltiples contextos sucesivamente mayores que le rodean. Según esta teoría, el desenvolvimiento humano consiste en la adaptación del ser humano con su entorno inmediato, lo que incluye dimensiones como persona, persona y contexto y persona en contexto y tiempo (Bronfenbrenner, 1979; Moreno et al., 2021). Según este autor, el proceso de aprendizaje está influenciado por las relaciones que se establecen entre los diferentes ambientes que rodean al individuo y entre estos y los ambientes de contextos más amplios, que también pueden incluir otros ambientes y otros contextos (Bronfenbrenner, 1979; Moreno et al., 2021), (ver figura 1).

FIGURA 1. *Teoria Ecologica del Desarollo Humano*



Como puede verse en la figura 1, Bronfenbrenner estableció la idea del "entorno ecológico", un entorno formado por un conjunto complejo de sistemas que interactúan y se influyen mutuamente: el Microsistema, área de interacción íntima del niño; el Mesosistema, espacio de participación activa del niño; El Exosistema, que incluye una o más dimensiones en las que el niño no es un participante activo; el Macrosistema, el contexto general - cultura y sociedad - en el que se inserta el individuo y; el Cronossistema, la dimensión temporal (Bronfenbrenner, 1979; Moreno et al., 2021).

En este contexto, la educación musical, el desarrollo del estudiante de música con su entorno se ve afectado por los contextos o sistemas mencionados (Santos et al., 2020). Esto nos lleva a preguntarnos sobre las implicaciones sociales de la actividad musical colaborativa.

2. LA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSIÓN SOCIAL

El aprendizaje de la música contiene aspectos que pueden favorecer la inclusión, que están relacionados con la vertiente social y colaborativa de la práctica musical, más concretamente con la práctica musical en grupo. Por ejemplo, la literatura afirma que la motivación para el aprendizaje de la música está influenciada por factores sociales (Coffman y Adamek, 2001) y, además, el aprendizaje de la música en conjunto también tiene implicaciones para el desarrollo social y humano del estudiante (Bergman y Lindgren, 2014).

La inclusión a través de la práctica de la música de conjunto ha sido ampliamente utilizada desde 1975 en el proyecto "El sistema de Orquestras" (Venezuela). Sólo en este país, hasta 2010, más de 400.000 jóvenes se desarrollaron socialmente a través de la práctica musical en conjunto (Majno, 2012). Este Proyecto ya ha sido "replicado en más de 65 países" (Nóbrega, 2018, p. 26), como, por ejemplo: (i) *El Programa Académico Penitenciario*, utilizado dentro de las cárceles, en el cual, la música en conjunto ha sido utilizada para socializar a los presos (Grainger, 2011); (ii) *El proyecto Xiquitsi* (Mozambique), fundado en 2013, tiene como objetivo "preparar al Hombre para la vida" es decir, preparar al hombre para su desarrollo social y humano (Carlos, 2017); (iii) *El Proyecto Neojiba* (Brasil), implementado en el estado de Bahía en 2007 con el objetivo principal de “promover el desarrollo y la integración social de niños y jóvenes de diversos segmentos de la sociedad a través de la excelencia musical"

(Nóbrega, 2018, p. 97) y iv) *El Projeto Geração* (Portugal), que desde 2007, tiene el "objetivo principal de promover la integración social de niños y jóvenes a través de la música" (Nóbrega, 2018, p.140).

La existencia de estos proyectos y la investigación sobre ellos son la prueba de que la tarea musical colaborativa tiene un potencial inclusivo. Pero ¿qué explica el potencial inclusivo de las tareas musicales en la orquesta? ¿Puede reproducirse este potencial en contextos más pequeños con beneficios en el proceso de aprendizaje? La investigación que se presenta a continuación tratará de responder a estas preguntas.

3. OBJETIVO

El objetivo general de este artículo es presentar cuatro trabajos desarrollados en Portugal relacionados con la práctica musical colaborativa y sus implicaciones en la inclusión. Los objetivos específicos que se presentan son los siguientes: evidenciar las implicaciones sociales que la actividad musical colaborativa tiene y cómo estas implicaciones pueden verse afectadas por el desenvolvimiento de la música como herramienta de inclusión social.

4. INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ORQUESTA

En el marco de un trabajo de investigación realizado en el contexto de la preparación de una tesis doctoral, entre los años de 2012 y 2013 se realizaron diferentes estudios para comprender mejor el fenómeno de la práctica de Orquesta y sus implicaciones en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes (Fonseca, 2014). Se efectuaron entrevistas semiestructuradas a 15 alumnos de una clase de orquesta y, posteriormente, a 15 profesores con alumnos en clases de orquesta. Se optó por una investigación de carácter exploratorio, dada la poca literatura existente sobre el tema (Babbie, 2012). El guión de entrevistas estaba formado por preguntas abiertas (Hill & Hill, 2005).

Las 30 entrevistas fueron grabadas, transcritas y sometidas a técnicas de análisis de contenido. Se crearon categorías y subcategorías relacionadas con las preguntas más directamente relacionadas con los objetivos del estudio (Robson, 2002).

El análisis de los datos mostró que la práctica orquestal puede tener un fuerte impacto en los estudiantes. Ejemplos de ello son los siguientes relatos de algunos profesores entrevistados: "Tengo un alumno que naturalmente no era muy dado para socializar ... Ahora es un alumno totalmente diferente. Habla y se relaciona con sus colegas. Empezó casi de cero en la orquesta, apenas sabía leer notas, pero ahora él lee las partituras con mucha facilidad. Fue difícil, precisamos trabajar mucho para que pudiese interaccionar libremente conmigo como para desenvolver la interacción con sus compañeros ... todo lo que hicimos (contribuyó) a una gran evolución... de él"; "Tengo un alumno que tenía muchos problemas (de aprendizaje), pero este año, siendo un alumno muy cerrado a nivel emocional, entró en la orquesta…El niño comenzó a desenvolverse…noto que…está mucho más motivado. Me dice que le gusta mucho estar en la orquesta. Creo que le está ayudando a crecer emocionalmente y.…se refleja en el estudio del instrumento"; "Tengo una alumna que decidió ser músico exactamente después de unas prácticas de orquesta al final del 9º curso. Tuvieron una pasantía con un director de orquesta…muy exigente... y mi alumna tuvo que darle muy duro al estudio.

Recuerdo que terminó con ampollas de sangre en los dedos y…me dijo: "¡esto es lo que quiero hacer!".

Como se desprende de los comentarios de los profesores, la experiencia de tocar en una orquesta contiene un potencial catalizador del aprendizaje, con un impacto capaz de ayudar a los alumnos a crecer emocionalmente, a cambiar su forma de ver el aprendizaje musical, y llevarlos a modificar su compromiso con la música.

Además de estos ejemplos, el análisis de las respuestas de los estudiantes reveló que ellos disfrutan tocando en la orquesta porque acreditan que pueden desenvolver habilidades musicales y sociales (véase la Tabla 1).

TABLA 1. *Ejemplos de competencias sociales referidas por los alumnos*

Competencias sociales:	
I.	Maduración emocional: "Me ayudó a crecer un poco"
II.	Concentración: "En orquesta hay que estar más atentos... un error nuestro puede dañar a todo el grupo"
III.	Autonomía: "tenemos que ser nosotros mismos... no tenemos un maestro allí para decir que haga eso…Creo que me ayudó mucho en mi autonomía"
IV.	Responsabilidad: "Hay que aprender a no equivocarnos, porque puede afectar a todo el grupo"

Fuente: elaboración propia.

Conforme se puede observar en la Tabla 1, los alumnos expresaron que tocar en orquesta los ayudaba a desenvolver competencias sociales, tales como: *Maduración emocional, Concentración, Autonomía y Responsabilidad*.

Posteriormente, se llevó a cabo otro estudio de carácter descriptivo y explicativo, con el propósito de ampliar la comprensión de los temas involucrados en la investigación anterior. Este estudio tiene como objetivo comprender de forma más especifica el fenómeno de la práctica orquestal, procurando obtener una descripción de los perfiles de los estudiantes de orquesta (Fonseca, 2014, Gray, 2004).

En este estudio, a partir de los datos obtenidos en las entrevistas de la investigación anterior, se diseñó un nuevo cuestionario. Este contenía una mayoría de preguntas de respuesta cerrada, ya que serían rellenadas por niños (Fonseca, 2014; Hill & Hill, 2005). Se eligieron cuatro centros de Enseñanza Artística Especializada de la Música que tenían una práctica orquestal consistente. En estos centros se administraron 274 cuestionarios (autocompletados) a los alumnos de las clases de orquesta. También se observó una clase de cada orquesta y se realizaron entrevistas informales con los profesores de cada clase (Robson, 2002).

Cuando posible, los datos de los cuestionarios se transformaron en datos cuantitativos. Estos fueron sometidos a un análisis cualitativo y a un análisis cuantitativo. El análisis cuantitativo utilizado hizo uso de herramientas estadísticas: el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) (Babbie, 2012; Cardoso, 2012; Maxwell, 2010). Los datos de las preguntas de

respuestas abiertas se sometieron al tipo de análisis cualitativo realizado en la investigación anterior.

Las investigaciones realizadas en los estudios mencionados han permitido concluir que tocar en la orquesta suele tener un fuerte impacto en los alumnos, que se refleja en su motivación y en el aprendizaje del instrumento. Por ejemplo, tocar en la orquesta lleva a los estudiantes a cambiar objetivos de aprendizaje hacia metas más altas, los lleva a aumentar su tiempo de estudio del instrumento y los ayuda a formar o fortalecer su identidad musical (Hallam, 2009; Fonseca, 2014). Fue posible concluir que los estudiantes estudiaran más porque querían imitar a sus compañeros más capaces. Entre los factores capaces de generar motivación en la clase de orquesta están el rendimiento del grupo, lo que aprenden (también de sus compañeros) y la propia interacción con los compañeros. Obsérvese la dimensión social de los factores mencionados.

Los resultados obtenidos en estos estudios refuerzan la idea de que la práctica musical en conjunto tiene un potencial inclusivo, y puede contribuir al desarrollo del crecimiento humano y social del individuo. Pero ¿se puede extrapolar este potencial a otras realidades fuera de las clases de orquesta? Para responder a esta pregunta, presentaremos a continuación los proyectos educativos realizados en el marco del desarrollo de tesis de maestría, en relación con la práctica musical que requiere algún tipo de trabajo colaborativo.

5. PROYECTOS EDUCATIVOS: TRABAJOS DE FIN DE CARRERA

Un Proyecto Educativo fue realizado por Santos (2021) con el tema: El Uso de Clases Grupales como Metodología de Preparación para la Actuación. Aquí el término clases en grupo se refería a una clase semanal con alumnos del mismo profesor de instrumento, en la que los alumnos tocan el repertorio para sus compañeros, comentan la actuación de los colegas y al final interviene el profesor. A veces, también trabajan juntos en ejercicios técnicos.

En el estudio cualitativo, los métodos de recogida de datos fueron: la observación de clases y el uso de cuestionarios, a 16 alumnos y 4 profesores. El análisis cualitativo de los datos permitió concluir que este tipo de clases ayudan a: aumentar la confianza y la comodidad de los alumnos en los momentos de actuación; desarrollar el sentido crítico; hacer frente a la ansiedad; poner a prueba la concentración; ayudarse mutuamente; ser capaces de afrontar las críticas.

Se pudo concluir que este tipo de clases grupales son una metodología de apoyo útil, que ayuda a desarrollar habilidades, incluidas las sociales.

Siguiendo con el mismo tipo de clases grupales, Esteves (2022) desarrolló un trabajo sobre el tema El impacto de las clases instrumentales en grupos cooperativos en el desarrollo del pensamiento crítico. Con el formato de Investigación-Acción y de carácter cualitativo, el proyecto consistió en crear 2 grupos de trabajo con 6 alumnos. En estos grupos, los alumnos debían trabajar en cooperación para resolver los problemas propuestos. Los métodos de recogida de datos fueron: pruebas de diagnóstico basadas en la tabla de evaluación del pensamiento crítico de Lopes et al. (2018), grabación en vídeo de las sesiones, observación de la clase con notas de campo, y entrevistas semiestructuradas a los estudiantes implicados.

Se realizaron pruebas de diagnóstico a los participantes antes de las sesiones de grupo y después de las mismas.

El análisis de los datos obtenidos indica que estas clases son eficaces para ayudar a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico. El resultado de las pruebas de diagnóstico indicó un aumento del 26,3% en los niveles de pensamiento crítico de los alumnos participantes. Cabe destacar la importancia social de desarrollar esta competencia en los alumnos.

En otro proyecto educativo, Sousa (2022) presentó un trabajo con el tema: Conjugación de las vertientes formal e informal en la enseñanza del violín - Inclusión de temas musicales tradicionales de las Azores en el aprendizaje musical. En una metodología de Investigación-Acción, se seleccionaron temas de música tradicional de las Azores y se incluyeron en las clases de violín de un Conservatorio Oficial. Se enseñaron a 3 alumnos mediante métodos habitualmente asociados a la enseñanza informal, característica de la música tradicional, a saber: la enseñanza oral de las canciones o mediante grabaciones (sin el uso de partituras) y el uso de la improvisación. Los temas de las Azores se prepararon para ser interpretados en una audición con la *Viola da Terra* (instrumento tradicional de las Azores).

Los métodos de recogida de datos fueron: observación con notas de campo, grabaciones en vídeo de las clases y de la Audición, entrevistas semiestructuradas con los alumnos participantes y cuestionarios. Estas últimas se realizaron a los padres y al público de la audición y a 27 profesores de violín. Los datos recogidos se sometieron a un análisis cualitativo y mostraron que la inclusión de temas de educación informal y de música tradicional contribuyen a desarrollar las habilidades sociales y ayudan a la inclusión social de los alumnos en su entorno sociocultural. Estos proyectos educativos, aunque son pequeños trabajos de investigación, producen en conjunto pruebas de que la práctica musical en conjunto tiene un potencial inclusivo al ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias sociales.

6. CONCLUSIONES

Según Bronfenbrenner (1979), la progresiva complejidad de las tareas con los compañeros con los que se establecen lazos afectivos resulta en un impacto significativo a nivel intelectual, emocional y social (Santos & Santos, 2017). La investigación presentada anteriormente presenta pruebas de que esto ocurre en la práctica musical de conjunto, tanto si hablamos de grupos grandes, como la orquesta escolar, como de grupos más pequeños. La complejidad de las tareas musicales y la posibilidad de establecer vínculos con los compañeros parecen explicar el potencial inclusivo de las tareas musicales que requieren interacción colaborativa y el éxito que tienen las actividades musicales de conjunto para promover la inclusión social (Moreno et al., 2021).

7. REFERENCIAS

Babbie, E. (2012). *The Basics of Social Research (*4th ed.). Belmont: Thomson.

Bergman, Å., & Lindgren, M. (2014). Social change through Babumba and Beethoven—musical educational ideals of El Sistema. *Swedish Journal of Music Research/Svensk Tidskrift för Musikforskning, 96*(2) 43-58

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: problems and prospects. Am. Psychol. APA PsycNet 34(10), 844–850. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.844

Cardoso, F. (2012). *Optimal teaching experiences: Phenomenological route for effective instrumental teaching.* [Doctoral dissertation, Institute of Education (University of London)]. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10020702/

Carlos, R. (2017, June 22). *A finalidade do Xiquitsi é preparar o homem para a vida*. O País [Web page]. https://opais.co.mz/a-finalidade-do-xiquitsi-e-preparar-o-homem-para-vida/

Coffman, D. D., & Adamek, M. S. (2001). Perceived Social Support of New Horizons Band Participants. *Contributions to Music Education, 28*(1), 27–40. http://www.jstor.org/stable/24126964

Decreto Lei Nº54/18 do Ministério da Educação (2018). Diário da República, N.º 129/2018, Série 1 de 2018-07-06. https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf

Esteves, D. (2022). *O Impacto das aulas de instrumentos em grupos cooperativos no desenvolvimento do pensamento crítico.* [Master´s thesis, Universidade Católica, Porto]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. http://hdl.handle.net/10400.14/38925

Fonseca, A. (2014). *A Importância da prática de orquestra no ensino especializado da música – Implicações no âmbito da motivação para a aprendizagem instrumental.* [Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. http://hdl.handle.net/10773/13750

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão, *Revista da Educação*, 5 – 20. Repositório da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/5299

Grainger, S. (2011, August 7). *Venezuela prison orchestra gives hope to inmates*. BBC [Web page]. https://www.bbc.com/news/world-latin-america-14050825

Gray, D. E. (2004). *Doing research in the real world*. SAGE Publications.

Hallam, S. (2009). *Motivation to learn*. The Oxford Handbook of Music Psychology. 285–294. University Press.

Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário. Metodologias de investigação em educação*. Edições Sílabo.

Lopes, J. T, Boia, P.D.S., Veloso, A. L. & Caldas M. (2018). A orquestra e a vida: Percursos juvenis na orquestra Geração, *Sociologia, Problemas e Práticas*, (86), 91-108. https://journals.openedition.org/spp/4136

Majno, M. (2012). From the model of el sistema in Venezuela to current applications: Learning and integration through collective music education. *Annals of the New York Academy of Sciences. 1252*(1), 56-64. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06498.x

Moreno, D., Moreira, A., Tymoshchuk, O. & Marques, C. (2021). A Child with cerebral palsy in arts education programmes: Building scaffoldings for inclusion. In: Costa, A.P., Reis, L.P., Moreira, A., Longo, L., Bryda, G. (eds) Computer Supported Qualitative Research. (WCQR 2021). *Advances in Intelligent Systems and Computing,1345*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70187-1_13

Maxwell, J. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative inquiry, 16*(6), 475–482. https://doi.org/10.1177/1077800410364740

Nóbrega, A. (2018*). A motivação de crianças e jovens na aprendizagem musical em projetos sociais: NEOJIBA, no Brasil, e Orquestra Geração, em Portugal*. [Doctoral dissertation, Universidade Nova]. Repositório Institucional da Universidade Nova. Lisboa. http://hdl.handle.net/10362/49749

Santos, S. (2021). *A utilização das aulas de grupo enquanto metodologia de preparação para a performance.* [Master´s thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. http://hdl.handle.net/10773/35269

Santos, C., Carvalho, B. & Lobato, B. (2020). Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no conservatório estadual de música: perspectiva dos professores. *Educação e Pesquisa, 46*. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215166

Santos, G. & Santos, L. (2017). Interlocuções entre Moreno e Bronfenbrenner no contexto de grupos musicais. *Revista Brasileira de Psicodrama, 25*(2), 66-75. https://doi.org/10.15329/2318-0498.20170023

Sousa, M. (2022). *Conjugação de aspetos formais e informais no ensino do violino – Inclusão de temas da música tradicional dos Açores na aprendizagem musical.* [Master´s thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. http://hdl.handle.net/10773/35753

Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão, 1*, 7-13.

LA INTRODUCCIÓN DE LA FORMACIÓN DEL OÍDO MUSICAL EN LA ENSEÑANZA DE LOS INSTRUMENTOS DE CUERDA FROTADA PARA MEJORAR LA AFINACIÓN

VICENTE MARTÍNEZ - CASAS

Conservatorio Municipal de Música "José Iturbi" de Valencia, ESTA España

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos más elevados en la enseñanza musical es dotar de unas habilidades técnicas y musicales a nuestro alumnado. En lo que se refiere a los instrumentos de cuerda frotada, uno de los aspectos más importantes y difíciles a la hora de tocar es conseguir una afinación precisa, ya que esto influye directamente en la interpretación, convirtiéndose en un objetivo principal para cualquier docente desde el comienzo del aprendizaje del instrumento.

Por la naturaleza propia de estos instrumentos de cuerda, hay que buscar la posición de cada nota para conseguir una afinación exacta. Otros instrumentos en cambio, como la guitarra o el piano, no tienen necesidad de buscar dicha afinación porque ésta ya viene establecida por la particular morfología del instrumento, a través de los trastes en la guitarra o de las teclas en el piano, por poner dos ejemplos claros.

La mejora de la afinación en los instrumentos de cuerda frotada se puede desarrollar y conseguir a través del "establecimiento de una buena posición de la mano izquierda, el perfeccionamiento de las técnicas de la mano izquierda y la mejora de las habilidades auditivas" (Ha, 2015). Es evidente que tener un oído bien formado y entrenado musicalmente es esencial para el desarrollo de una buena afinación en el instrumento. Así pues, el trabajo en la clase de instrumento, la interpretación en diferentes agrupaciones instrumentales y la formación del oído musical contribuirán a una formación musical completa del alumnado.

El buen posicionamiento de la mano izquierda y la presión de los dedos de esta mano, como hemos dicho, van a influir directamente en la afinación del instrumento, pero el oído va a ser el que tenga que controlar y dirigir constantemente dicha afinación:

> Para tener una buena afinación y desarrollo, es necesario tener una buena capacidad auditiva. Dado que los dedos de la mano izquierda no pueden detectar directamente el sonido claro, dirigir el dedo al lugar correcto sólo puede conseguirse con un buen oído. El tacto y la sensación también desempeñan un papel importante en la afinación precisa. Como resultado de la correcta guía del oído, los dedos aprenderán a encontrar el lugar adecuado en el tiempo y adquirirán el sentido del intervalo y la distancia.2 (Taş, 2022, p. 973)

En este artículo nos vamos a centrar en aspectos que pueden mejorar la parte de la formación del oído musical.

2 Del original en inglés: In order to have good intonation and development, it is necessary to have a good hearing ability. Since the left hand's fingers cannot detect the clear sound directly, directing the finger to the right place can only be achieved with good hearing. Touch and feel also play a significant role in precise intonation. As a result of the correct guidance of the ear, the fingers will learn to find the right place in time and gain the sense of interval and distance.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A la asignatura de Lenguaje Musical se le ha conferido la responsabilidad, casi absoluta, de la formación del oído musical en las enseñanzas elementales y profesionales de música de los conservatorios españoles desde hace muchos años, a través de la práctica anquilosada del dictado musical a través del piano.

Si la formación del oído que reciben los alumnos de los instrumentos de cuerda frotada (en general, todos los alumnos de cualquier especialidad instrumental) se realiza únicamente a través de los dictados tradicionales en el piano, como único timbre para dicha formación, creemos que el alumno no va a lograr adquirir la habilidad de afinar con exactitud en este tipo de instrumentos, ya que "mientras que las obras interpretadas con instrumentos sin trastes muestran un timbre natural, las obras interpretadas con el piano, un instrumento de afinación fija, suenan más crudas" (Yarman, 2003, como se citó en Taş, 2022), por poner un ejemplo.

El entrenamiento auditivo a través del piano, obviamente, no es desestimable en absoluto. La percepción polifónica y el desarrollo del oído armónico a través del piano puede ofrecer unas posibilidades precisas a niveles de afinación, contando con que casi todas las aulas donde se imparte la especialidad instrumental cuentan con un piano o teclado. Pero, la educación del oído de los instrumentistas de cuerda también debería contar con el uso del propio instrumento. Esto sería muy beneficioso para aprender las posiciones y educar la afinación puesto que la base inicial está basada en el aprendizaje de la afinación de los intervalos y de secuencias melódicas (Taş, 2022).

Hay autores (Mariner y Schubert, 2021; Callahan, 2015) que consideran que la integración de los instrumentos en el entrenamiento auditivo sería fundamental para mejorar las habilidades auditivas a través de estrategias variadas que contribuyan a la adquisición de unas determinadas habilidades que, en consecuencia, redunden en una precisión en la afinación del instrumento, a la vez que mejoren la comprensión musical y la interpretación.

El profesor de instrumento de cuerda tiene un papel fundamental en la formación del oído musical. Además de realizar el trabajo de estudios, ejercicios y obras, debe nutrir el entrenamiento auditivo de sus alumnos, a través de estrategias variadas y dinámicas, educando y mejorando la afinación en el instrumento, y asociando los ejercicios de afinación con los relacionados con la audición.

Es evidente que sin una comunicación fluida entre el profesor de instrumento y el profesor de Lenguaje Musical esto sin duda será más complicado. Se hace necesaria, por tanto, una transversalidad entre las diferentes asignaturas del currículo para aunar objetivos y contenidos que ofrezcan una formación integral del alumno que desarrolle la percepción auditiva, que ayude a la comprensión de lo que se escucha e interpreta y, en consecuencia, que consiga una afinación más precisa, y, por ende, una mejor interpretación.

La educación del oído como base transversal de los estudios musicales es algo que se viene demandando desde hace mucho tiempo en España y en otros países. Otro enfoque muy aceptado es el que la educación auditiva debería estar presente en todas las materias como hilo conductor principal, evitando la compartimentación de la música, la cual no ofrece resultados tan positivos como si se ofreciera una educación más integrada e interrelacionada. Parkin (2021) señala que, a causa de la exigente demanda de profesorado, de planes de estudio y de evaluación la formación musical está compartimentada, aunque en una situación ideal

ésta debería ser reintegrada, donde la formación del oído musical podría abrir el camino hacia esta unificación (p. 32).

3. OBJETIVOS

El objetivo principal que se propone en este artículo es introducir el instrumento de cuerda en la propia formación del oído musical. A su vez, de este objetivo se enunciarán tres objetivos específicos:

1- Mejorar la afinación del instrumento de cuerda como consecuencia de una completa formación del oído musical en las diferentes asignaturas que conforman el currículo de enseñanzas musicales.
2- Proponer e implementar una serie de estrategias enfocadas a la formación del oído musical en los instrumentos de cuerda.
3- Vincular lo teórico y lo práctico, a través del instrumento y de la audición.

4. METODOLOGÍA

Este artículo se aproxima a la investigación-acción, ya que se produce y se desarrolla en el seno de la docencia. Es decir, vamos a partir del análisis e identificación de un objetivo educativo con el fin de aportar una mejora metodológica que pueda ser aplicada en el aula. Así pues, se pretende aportar conocimiento a la comunidad pedagógica y contribuir, en cierta medida, a la mejora de la práctica educativa.

La metodología aplicada es del tipo cualitativo a través de dos enfoques principales. Se ha elaborado un análisis de una bibliografía básica, así como de las experiencias recogidas durante años de docencia de formación del oído musical. Todo ello aporta conocimientos e información suficiente para, posteriormente, definir unos objetivos principales y una propuesta de estrategias metodológicas de entrenamiento auditivo para poder conseguir dichos objetivos. Todo ello nos llevará a elaborar unas conclusiones coherentes y cohesionadas.

5. PROPUESTA

Más allá de la metodología propia de la enseñanza del instrumento de cuerda frotada en aspectos técnicos como las posiciones, la memorización de la posición de los dedos, en esta propuesta pretendemos ofrecer una serie de estrategias más indirectas en relación con la técnica del instrumento pero dentro del campo del entrenamiento auditivo para conseguir una afinación más precisa, un desarrollo de las habilidades auditivas y el profundo conocimiento geográfico del diapasón (estos dos últimos son objetivos principales en la enseñanza de la afinación). Este enfoque metodológico se puede llevar a la clase de cualquier especialidad instrumental de cuerda frotada, quizás no como el núcleo central de la clase, pero sí como una parte para el entrenamiento auditivo durante algunos minutos durante todas las sesiones.

Así pues, estas estrategias no sólo van a ayudar a mejorar la afinación, sino que van a constituir un nexo fundamental entre la teoría y la práctica musical. Romero (2011) afirma que "la ejecución en un instrumento influye de manera determinante en la asimilación de los temas abordados en clase, al vincular de manera directa las habilidades auditivas y conocimientos teóricos con su práctica como instrumentista" (p. 6).

La vinculación de lo teórico y lo práctica, a través del instrumento y de la audición, tiene unos beneficios esenciales para la comprensión musical y para la educación integral del músico. Por tanto, separar lo teórico de lo práctico compartimentando la música, como se viene haciendo desde hace mucho tiempo, empobrece ambos enfoques y conduce a una actitud insular en la que estas materias se convierten en fines y no en medios (Parkin, 2021).

Karpinski (2000) establece unas habilidades auditivas preliminares básicas que cualquier profesor debería desarrollar en su alumnado y que muchas veces, por el simple hecho de haber superado unas pruebas de acceso, damos por adquiridas, cuando no siempre es así. Habilidades como la percepción del pulso y la métrica, percibir los diferentes compases, la repetición e imitación de notas sueltas, ordenar las notas de un fragmento en una escala concreta, reconocer la tónica y el contorno melódico, la identificación de grados de la escala y de diferentes intervalos y escalas, deberían ser educadas, trabajadas y desarrolladas desde la clase de instrumento. La consideración de estas habilidades preliminares debe incentivar la creatividad del profesor a realizar diferentes y variados ejercicios que contribuyan a la adquisición de éstas.

Una dinámica básica, contenida en las habilidades básicas que promulga Karpinski, es la imitación de notas simples. La imitación es un primer recurso para acercar modelos sonoros a los estudiantes (Romero, 2011), y es una manera de estimular la audición a través de la interpretación de pequeños fragmentos por parte del profesor y la respuesta inmediata del alumno con el instrumento, sin poner apenas en juego la memoria musical. En esta línea sigue diciendo Romero, respecto a cuatro actividades básicas de ejecución en clase de educación auditiva:

> Imitación en el instrumento. Al contrario que la imitación con la voz de un objeto sonoro, la cual se puede realizar de manera poco consciente, la imitación en el instrumento involucra tanto procesos conscientes como intuitivos, lo cual permite evaluar el proceso de desarrollo de integración de los conocimientos teóricos con las habilidades auditivas. (p. 6)

Tocar de memoria fragmentos musicales que sirvan para reforzar la afinación, así como la asimilación de otros temas estudiados, puede resultar una actividad interesante a la que dedicar cierto tiempo. Pratt (1998) señala que al tocar de memoria toda la atención del músico puede estar focalizada en la sonoridad de la interpretación y de la afinación sin que la lectura pueda bloquear la concentración auditiva del alumno, y también apunta que "mientras todos los niños pueden cantar y tocar de oído, e inventan sus propios sonidos musicales de manera espontánea, el desarrollo de las habilidades de lectura a menudo inhibe la improvisación" (p. 132)[3].

Hemos hablado al principio del artículo de que las competencias de la formación musical del oído están principalmente conferidas a la asignatura de Lenguaje Musical, mediante la

[3] Del original en inglés: *While all children begin to sing and play by ear, and will invent their own musical sounds quite spontaneously, the development of reading skills often inhibits improvising.*

práctica del dictado tradicional al piano. No queremos desestimar ni desmerecer dicha práctica necesaria, sólo hacer reflexionar acerca de que no debe ser la única herramienta utilizada para educar el oído. De hecho, proponemos que se realicen dictados musicales con pequeños fragmentos del repertorio del instrumento, respetando los límites de la memoria a corto plazo, que ayudarán a ampliar dichos límites, a conocer mejor el repertorio del propio instrumento, a mejorar la afinación y otros aspectos técnicos. Al hacerlos, el alumno se va a familiarizar con el timbre de su instrumento y va a obtener una retroalimentación inmediata de lo que ha interpretado, según lo que había escuchado previamente.

Antes de poder lograr una precisa afinación, el alumno debe entender la distancia entre las notas y, por tanto, la posición de los dedos. Para ello el profesor de instrumento entrena habitualmente diferentes patrones de posición y desarrolla la memoria kinestésica. Esta dinámica se puede vincular con el trabajo de intervalos y de escalas. En esta línea, los intervalos de cuarta, quinta y octava se pueden entrenar con el uso de las cuerdas al aire y de la comparación de la afinación de determinadas notas y su unísono u octava en dichas cuerdas. Las cuerdas al aire permiten al alumno comprobar si la nota está afinada. Por ejemplo, en el violín, "el tercer dedo de la cuerda de re, que es un sol, puede comprobarse consultando la afinación de la cuerda de sol al aire" (Ha, 2015, p. 234).

A través del desarrollo de la memoria kinestésica el músico puede desarrollar la habilidad de escuchar la nota en su cabeza (esto suele recibir el nombre de desarrollo del oído interno, imaginería musical, etc.) antes de tocarla para luego establecer la posición de la mano izquierda para que coincida con esa afinación. Así pues, se consigue una preparación mental previa de lo que se va a interpretar junto con una preparación física posterior de la mano para que sepa dónde debe ir para tocar afinada (Ha, 2015).

En etapas un poco más avanzadas esta práctica se puede vincular con el transporte de los intervalos y de escalas, así como de otro tipo de secuencias o fragmentos. A respecto del transporte, Kühn (1988) recomendaba:

> Animamos al lector a que toque y vuelva a tocar estas fórmulas en tonalidades mayores y menores hasta con cuatro # y b (y que al hacerlo siga, además, cantando cada una de las voces). Porque es inconfundible la buena influencia que ejerce la práctica de hacer música en el oído musical … No sólo oímos con la cabeza, los dedos también "oyen": la audición se concreta -también- en representaciones prácticas instrumentales que, en cambio, repercuten a su vez en la audición. Por ese motivo, tiene una importancia máxima reproducir en el instrumento los ejercicios del oído y, viceversa, acompañar la ejecución instrumental con lecciones de audición (Kühn, 1988, p. 12)

La extensión más natural de la educación auditiva en la interpretación instrumental es la improvisación. Desde edades tempranas deberíamos introducir al alumnado en actividades fáciles de improvisación, ya que les ayudará a entender y asimilar mejor los conceptos teóricos, a percibirlos auditivamente de manera inmediata, y a adquirir un léxico musical propio. Es la mejor manera de vincular la audición, la teoría musical y la interpretación (Parkin, 2021)[4].

Parkin une íntimamente el entrenamiento auditivo con la práctica de la improvisación y afirma que esta forma de trabajar con el instrumento conduce naturalmente a la improvisación como una habilidad que debe enseñarse junto con la educación del oído musical. Además,

[4] Del original en inglés: *developing a sense of harmonic function, fluency, and flexibility in scales and arpeggios, as well as the foundation of some technical competence in improvisation.*

señala que la improvisación “desarrolla el sentido de la función armónica, la fluidez y la flexibilidad en las escalas y los arpegios, así como la base de cierta competencia técnica en la improvisación” (Parkin, 2021, p. 31).

El desarrollo del oído armónico puede resultar difícil de formar por la naturaleza melódica de los instrumentos de cuerda frotada, pero es algo que se puede entrenar en la clase de instrumento. Se puede empezar con la afinación de intervalos armónicos entre profesor y alumno, tocando cada uno una nota, aunque también se puede hacer con ayuda del piano. Quizás empezar con terceras y sextas mayores y menores, y con cuartas, quintas y octavas justas, para posteriormente introducir los intervalos disonantes.

Tanto las cadencias como los acordes se pueden trabajar de manera arpegiada (Edlund, 1974). Se recomienda que los acordes tríada aumentados y disminuidos se trabajen no sólo arpegiando sus notas y haciéndolo en diferentes posiciones del acorde, sino ofreciendo su resolución para dar contexto tonal al acorde y dotar de mayor comprensión armónica a este entrenamiento. Por ejemplo, si se arpegia si, re y fa, su resolución nos llevará necesariamente a do y mi, pensando el acorde disminuido como un acorde sobre la sensible.

Otras habilidades, las cuales no hemos comentado porque consideramos que ya se ponen en práctica habitualmente, serían tocar en diferentes agrupaciones musicales (dúos, tríos y cuartetos de cuerda, sobre todo) así como interpretar piezas con acompañamiento de piano. Tener que buscar la afinación con otro tipo de instrumentos es muy beneficioso.

Tampoco hemos comentado, por esta misma razón, siendo tan importante o más que lo que hemos propuesto, la nunca suficientemente valorada habilidad de cantar lo que se va a interpretar. Lo mismo se puede añadir sobre el desarrollo de la habilidad de la lectura a primera vista con el instrumento, así como el análisis musical de las piezas. Todo siempre unido al debate con el profesor de cualquier pieza o interpretación que se haya escuchado. Damos por sentado que esta práctica está asentada en la metodología de todo profesor de instrumento.

6. CONCLUSIONES

Hay una relación directa entre la formación integral del oído musical y la afinación e interpretación en el propio instrumento. Así pues, la conciencia de la afinación de un instrumento de cuerda frotada puede despertarse simultáneamente con el entrenamiento auditivo. Para afinar bien el instrumento de cuerda previamente hay que entrenar unas habilidades auditivas básicas y una planificación de la formación del oído musical, debiendo empezar con ello en edades más tempranas.

Será necesario mantener una estrecha comunicación entre los profesores de las diferentes asignaturas del currículo, en especial, entre los profesores de instrumentos de cuerda y los de Lenguaje Musical, en lo que respecta al seguimiento del desarrollo auditivo de los alumnos.

Así pues, puede decirse que el entrenamiento auditivo aportará beneficios para la percepción auditiva del instrumento y la audición, y, consecuentemente, tendrá un efecto positivo en la afinación. Además, esto debería aumentar la motivación general sobre el estudio del instrumento y la concienciación de los alumnos sobre su propia afinación.

7. REFERENCIAS

Callahan, M. R. (2015). Teaching and learning undergraduate music theory at the keyboard: Challenges, solutions, and impacts. *Music Theory Online*, *21*(3).

Edlund, L. (1974). Modus vetus: sight singing and ear-training in major/minor tonality. Nordiska musikförlaget.

Ha, J. (2015). Teaching intonation in violin playing: A study of expert string teaching. *Australian Journal of Music Education*, (2), 224-236.

Karpinski, G. S. (2000). *Aural skills acquisition: The development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians*. Oxford University Press on Demand.

Kühn, C., & Haces, L. R. (1988). *La formación musical del oído.* Labor.

Mariner, J., & Schubert, P. (2021). The Keyboard, a Constant Companion. In *The Routledge Companion to Aural Skills Pedagogy* (pp. 129-143). Routledge.

Parkin, S. (2021). Aural Training Within an Integrated Approach to Musicianship Training. In *The Routledge Companion to Aural Skills Pedagogy* (pp. 26-32). Routledge.

Pratt, G., Henson, M., & Cargill, S. (1998). *Aural awareness: Principles and practice*. Oxford University Press on Demand.

Romero, G. (2011). *Formar el oído: metodología y ejercicios*. Dinsic.

Taş, S., & Usluer, M. (2022). The effect of ear-training with viola on instrument intonation: Ear-training with viola on instrument intonation. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *14*(1), 972-985.

EL *SAUTILLÉ, UNA* APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA A TRAVÉS DE *ELFENTANZ OP. 39* DE D. POPPER

DIEGO ARBIZU GIL

Conservatorio Superior de Música de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

Sautillé proviene del verbo francés *sautiller*, saltar o brincar (Fiste, 2023) y tradicionalmente se ha entendido como una versión acelerada del *spiccato* (Orme-Stone, 2020). A pesar de que el término ya se recoge en 1712 en las Sonatas op. 1 para violín solo de Piani (1678 – 1757), no está claro que el compositor quisiera referirse al saltillo (a menudo *spiccato* y *sautillé* se han utilizado como sinónimos) (Zaslaw, 1980). Se le atribuye al violinista de Manheim Wilhem Cramer (1746-1799) el descubrimiento e introducción de esta técnica (Brown, 1999). Como apunta Walden (1998), golpes de arco ejecutados fuera de la cuerda son inusuales en la literatura del violonchelo antes de mediados del S. XIX, por lo que el presente estudio se centra necesariamente en la literatura y tratadística posterior a esa fecha, en la que, en todo caso, y hasta bien entrado el siglo XX, hay cierta confusión terminológica sobre esta cuestión, llegándose incluso a utilizar un mismo término para significados antagónicos (Kennaway, 2009). Aunque Charles Nicolas Baudiot (1773 – 1849) fue uno de los primeros violonchelistas en mencionar este golpe de arco (Kennaway, 2009), es en los métodos de violonchelo referentes en la pedagogía del instrumento publicados en el siglo pasado donde se va a arrojar claridad sobre esta técnica de arco y su proceso de ejecución y enseñanza, entre ellos: Bazelaire (1920), Alexanian (1922), Feuillard (1925), Potter (1965), Mantel (1972), Tortelier (1975) y Buntig (1982).

Elfentanz op. 39 (1881) es un dechado para el aprendizaje del saltillo (Bunting, 1982). Su compositor, el violonchelista checo D. Popper (Praga, 1843-Baden, 1913), fue un pionero en la pedagogía moderna del violonchelo, siendo "la personalidad más importante del violonchelo a lo largo del siglo XIX y quien contribuyó de modo significativo a la difusión del instrumento y el avance de su técnica" (Landriscini, 2015). Fundador de la escuela húngara (Markevitch, 1984), "el Sarasate del violonchelo" (Campbell, 1998) fue, además, un prolífico compositor, que enriqueció de manera notable el repertorio para este instrumento, no demasiado amplio a mediados del S. XIX (De´ak, 1980)

2. OBJETIVO Y METODOLOGÍA

El objetivo principal de este estudio ha sido la propuesta de una intervención pedagógica para el proceso de enseñanza-aprendizaje del *sautillé* a partir de la doctrina establecida y a través del estudio de la obra *Elfentanz, op.39* de D. Popper como base para la implementación de este golpe de arco. En aras de este fin se ha realizado una revisión bibliográfica de los principales tratados para violonchelo escritos durante el pasado S. XX,

y se ha seguido un análisis de corte cualitativo mediante la utilización de una metodología inductiva y autoetnográfica a través de la observación sistemática en los estudiantes.

3. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA UN PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL *SAUTILLÉ* A TRAVÉS DE SU REVISIÓN EN LA TRATADÍSTICA DEL SIGLO XX

La teoría académica establece, con carácter general, que el *sautillé* es un golpe de arco perteneciente a la familia de las arcadas *off the string*. A partir de ahí, los especialistas en la materia ponen el acento en diferentes matices a la hora de resaltar la naturaliza de este golpe de arco. En la mayoría de los casos se vincula al *spiccato*, haciendo una diferenciación entre el *spiccato* lento o controlado y el *spiccato* rápido o *sautillé.* En este último caso, Potter (1996) añade también el apelativo "natural". Orme-Stone (2020) refiere que la diferencia más importante en la ejecución de ambos golpes de arco es el número de notas que se producen con un solo impulso corporal, siendo que en el *sautillé* dos o más notas son generadas por una única acción muscular.

Alexanian, por el contrario, advierte de no caer en el error de unificar bajo la misma denominación dos tipos de golpes de arco que tiene en común solamente el principio del movimiento de rebote de las crines desde la cuerda:

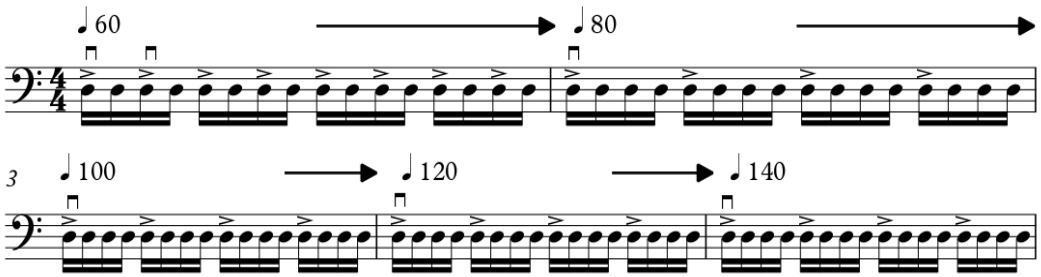
> The momentum of the "saltellato" is not, like the "spiccato", the result of a "launching" of the bow with a continuous adherence of the hairs to the string, but on the contrary, consists in a fairly heavy fall of these hairs, that are at once thrown back to their original position, above the strings" (2003, p. 203)

En este sentido, Bunting (1999), refuerza la idea de que el *sautillé* no es una versión acelerada del *spiccato*, señalando su conexión con el *petit-detaché*, especialmente desde el punto de vista pedagógico. En la misma línea se pronuncia Arizcuren (1985) recordando las palabras del célebre Casals: "los golpes de arco con carácter ligero precisan un sólido y vigoroso contacto de la mano con el arco".

En la escuela francesa, Tortelier (1993) -que anima a sus alumnos a iniciarse en este golpe de arco a través del *martelé*- se refiere al saltillo de Feuillard como *sautillé-spiccato*, frente al *sautillé pesante* de Bazelaire. Flesch (1929, cit. en Wilson, 2017), categoriza las arcadas de fuera de la cuerda en dos vertientes: aquellas en las que el arco salta a través de un movimiento activo de la vara mientras el ejecutante adquiere un rol pasivo (*sautillé*); y los golpes de arco en los que se arroja la vara adoptando el intérprete un papel activo y dejando al arco en un movimiento pasivo. Otros autores, como Klopcic (2021), asumiendo que la mecánica entre el *spiccato* y el saltillo es enteramente diversa, establecen el punto diferencial en relación a la velocidad de ejecución, fijando en negra cien para semicorcheas -según Dounis- la frontera entre ambos golpes de arco. Cabe destacar la genuina reclasificación de Friedhoff (1995), quien desemeja los golpes controlados como el *spiccato* de los automáticos en donde incluye al saltillo, siendo ambos golpes de arco de fuera de la cuerda que comienzan no a la cuerda, tocan la cuerda y terminan no a la cuerda, frente a aquellos que comienzan a la cuerda y terminan no a la cuerda; y, en todo caso, haciendo a todos ellos de la gran familia de los golpes de arco en *staccato*.

El aprendizaje de este golpe de arco será secuencial y progresivo mediante una batería de ejercicios técnicos conducentes a la obtención de la destreza necesaria para el dominio del *sautillé*. Se comenzará con ejercicios de notas repetidas y en patrones rítmicos regulares sobre las cuerda de La y Re utilizando un *détaché* generoso, siempre *a la corda* -Klopcic (2021) recuerda la terminología de Capet para distinguir el *sautillé a la corde* del *sautillé rebondissant*- y desde el antebrazo, en el centro de la vara y sin variar el punto de contacto del arco con la cuerda -preferiblemente en un lugar equidistante entre el puente y el diapasón-, incrementando paulatinamente la velocidad y reduciendo proporcionalmente la longitud de arco en contacto con la cuerda. Arizcuren (1985) ejemplifica la relación entre el destacado y el saltillo comparándola con la acción de andar (*détaché*) y correr (*sautillé*).

FIGURA 1. *Ejercicio para el sautillé a la cuerda*



Fuente: Elaboración propia

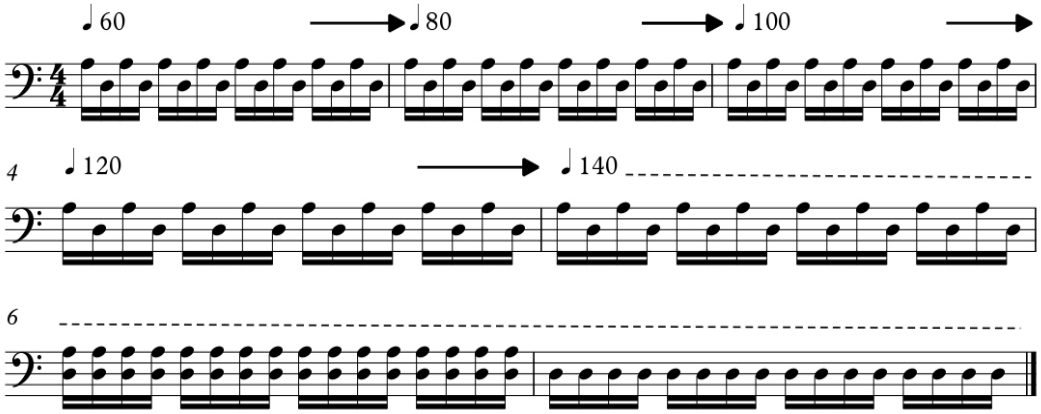
A continuación, y sobre el mismo ejercicio, se introducirá el principio de oblicuidad haciendo mover la mano derecha ligeramente fuera del eje, quebrando, de esta manera, la perpendicularidad del ángulo recto respecto de la cuerda (Bunting, 1999). Alexanian (2003) reproduce esta misma idea en su tratado al abordar la relación de angularidad de la mano y brazo derecho, y a su vez Mantel (1995) se refiere a la necesaria posición de ángulo agudo del arco respecto de su trayectoria para conseguir un rebote que extraiga su energía directamente del movimiento del arco, y consiguientemente ofrezca más resistencia. Conforme se vaya acelerando en velocidad se irá progresivamente adaptando la presión de los dedos sobre la vara, de manera que aquella recaiga mayormente sobre los dedos pulgar e índice, dejando al resto de dedos descansar sobre la nuez. En esta primera fase de aprendizaje del saltillo Arizcuren (1985) propone ejercicios en los que se aplique "una subdivisión rítmica con ligeros impulsos o acentos cada tres o cuatro notas". Estos ejercicios se podrán realizar en notas repetidas sobre una escala en varias octavas.

Se considera de suma relevancia que el alumnado sienta especialmente el movimiento de arco abajo, a partir del cual la vara empezará a rebotar, por lo que se estima más beneficioso para el objetivo a alcanzar que el patrón rítmico sea cada cuatro notas, y siempre bajo la implacable premisa de la regularidad rítmica marcada por el inevitable uso del invento de Maetzel. En este sentido, Potter (1996) subraya la importancia de percibir grupos de cuatro semicorcheas acentuando la primera de cada grupo. Para Orme-Stone (2020), este ejercicio

es muy adecuado para iniciar a los estudiantes en el *sautillé* ya que les permite comenzar a trabajarlo a partir de un golpe de arco que previamente dominan (el *détaché*).

En una segunda fase se introducirá el concepto de la verticalidad. Orme-Stone (2020) apunta las diferentes aproximaciones a esta idea de tres grandes maestros franceses; mientras Tortelier pone la mirada en el propio movimiento de rebote, Feuillard llega a la verticalidad a través de otro golpe de arco como es el *martelé*, y Bazelaire, en una tercera vía, recurre a la técnica de cruce de cuerdas. En este sentido, se sugiere la utilización de esta última técnica, pero incrementando progresivamente el metrónomo y pasando de la acentuación cada dos notas a la acentuación cada cuatro notas. Además, se añade un pasaje de transición entre uno y otro ejercicio, en el que el ejecutante seguirá realizando el movimiento circular esta vez sobre una doble cuerda placada.

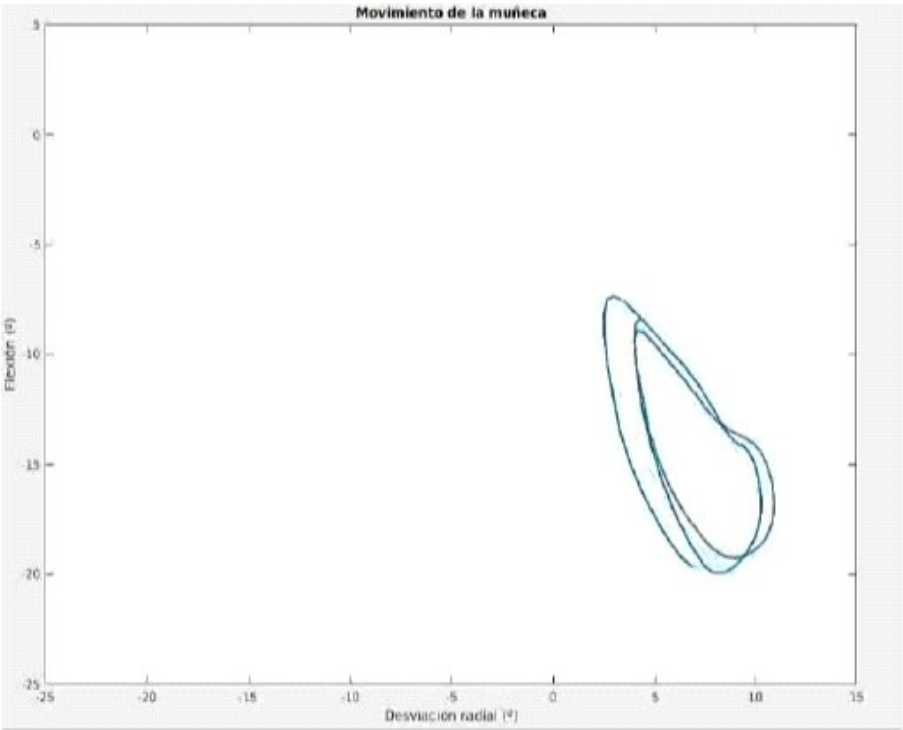
FIGURA 2. *Ejercicio para trabajar la verticalidad en el arco*



Fuente: Elaboración propia

Desde el punto de vista físico, la mano debe reproducir un movimiento curvilíneo cerrado en forma de elipse, muy similar al dibujo de una almendra; Potter (1996, cit. en Morton et Robinson, 1990) hace referencia al movimiento de balancín para describir ese efecto:

FIGURA 3. *Gráfico del movimiento de la muñeca en ejes flexión/desviación radial*



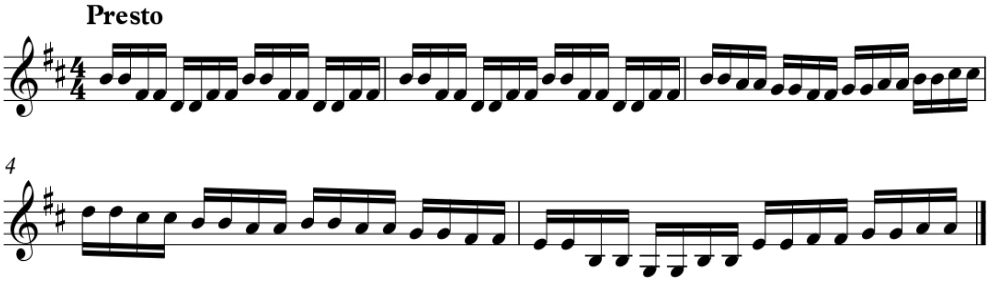
Fuente: Elaboración propia

4. *ELFENTANZ OP. 39* COMO PARADIGMA PARA EL ESTUDIO DEL *SAUTILLÉ*

Nakipbekova (2020) se refiere a esta pieza como ejemplo de la utilización de sistemas de patrones en las composiciones con espíritu pedagógico de Popper. Entre las habilidades técnicas que, a su juicio, fomenta están la coordinación entre el arco y la mano izquierda, la práctica del saltillo, así como de una precisa afinación en posiciones de *capotasto*, el entrenamiento de la memoria muscular y, por último, el desarrollo de la *stamina*, o la resistencia física para mantener una uniformidad y consistencia en el golpe de arco. En esta línea la reconocida pedagoga comparte una vivencia personal ocurrida durante una *masterclass* del legendario violonchelista soviético Daniel Shafran en la que éste recomienda ejercitarse más allá de los parámetros requeridos en la partitura, tocando, por ejemplo, la pieza dos veces sin parar como si fuera una única obra, contrayendo la percepción de velocidad y duración.

Tal y como Bunting (1999) propone, se usará como base el ejercicio op. 73 nº 6 de Popper duplicando las notas para iniciarse en esta técnica a través del *petit-détaché*, y se realizará el mismo ejercicio, pero utilizando el op. 39:

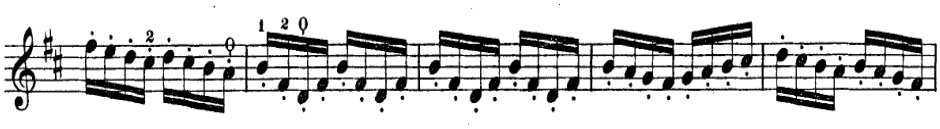
FIGURA 4. *Ejercicio para practica el petit-détaché en el op.39*



Fuente: Elaboración propia

Friedhoff (1995), aporta un recurso cuando se tiene que ejecutar el saltillo en un pasaje con cruce de cuerdas, siempre más difícil de controlar que cuando el arco está rebotando en la misma cuerda, achatando el rebote tanto que parezca que se queda en la cuerda:

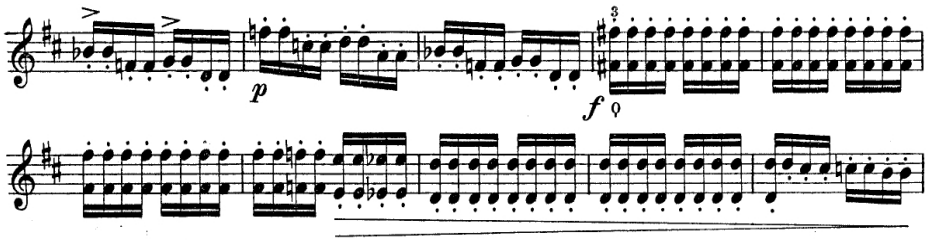
FIGURA 5. *Pasaje en saltillo con cruce de cuerdas: cc. 10-14*



Fuente: Popper, D (1881). *Elfentanz op. 39*. Rahter

Una cuestión controvertida es la referida al rango sonoro en la ejecución del *sautillé*. En línea con Galamian (1985, cit. en Klopcic, 2021), en el punto de equilibrio del arco, el abanico dinámico abarcará desde el *pianissimo* hasta el *mezzoforte*. Para compases como los comprendidos entre el 77 y el 82 que requieren un volumen de sonoridad mayor y que ocurren, además, en dobles cuerdas, recurriremos a la parte inferior del arco:

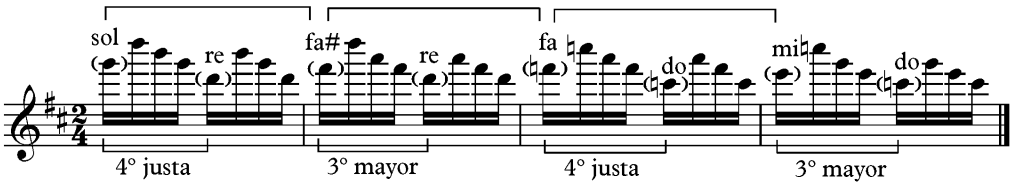
FIGURA 6. *Pasaje en saltillo en forte y dobles cuerdas: cc. 74-83*



Fuente: Popper, D (1881). Op. cit.

La sección que contiene los compases 39 y siguientes son de una dificultad extrema en cuanto a afinación y limpieza. Park (2007) sugiere un análisis de determinados patrones reconocibles en el pasaje. En primer lugar, la primera nota de cada compás desciende cromáticamente en semitonos. Además, la posición de pulgar obliga a cambiar cada dos compases. Por último, el intervalo que se crea entre la primera y la quinta nota de cada compás es alternativamente de cuarta justa y tercera mayor. Si el alumnado identifica este esquema el estudio e interpretación de la pieza se hace definitivamente menos complejo:

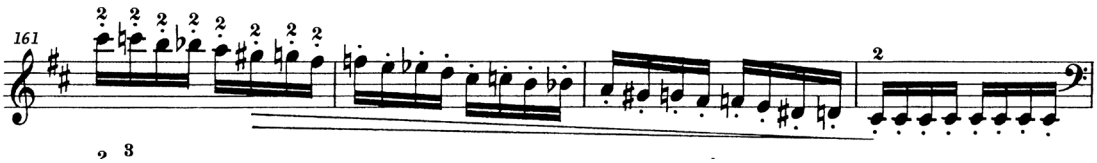
FIGURA 7. *Patrones reconocibles: cc. 39-42*



Fuente: Elaboración propia

El *glissando* en saltillo es un excelente recurso para trabajar la sincronización entre ambas manos:

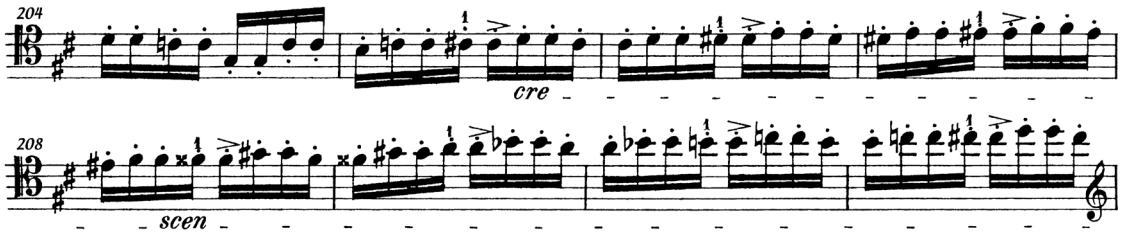
FIGURA 8. *Pasaje en saltillo con glissando: cc. 27-30*



Fuente: Popper, D (1881). Op. Cit.

Un nuevo ejemplo de progresiones cromáticas aparece en el compás 204 y siguientes en el que la anticipación de la mano izquierda es fundamental para lograr una perfecta sincronía en la ejecución:

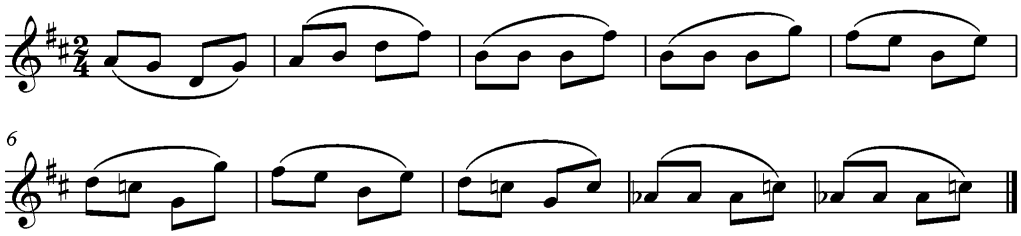
FIGURA 9. *Pasaje en saltillo con progresiones cromáticas: cc. 204-211*



Fuente: Popper, D (1881). Op. cit.

El pasaje más sugerente de la partitura quizá sea la sección en la que Popper hace cantar al violonchelo una hilarante melodía en *sautillé*. Los estudiantes deberían fácilmente identificar las corcheas de la línea melódica para poner en relieve el fraseo *cantabile*:

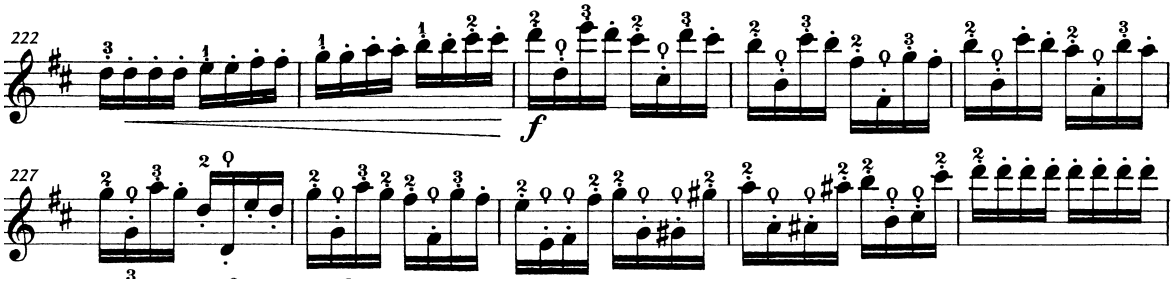
FIGURA 10. *Melodía en corcheas: cc. 89-98*



Fuente: Elaboración propia

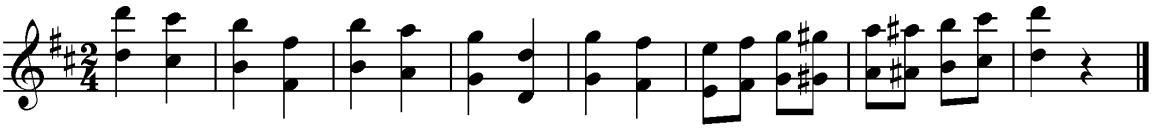
Por último, la parte técnicamente más difícil se encuentra en el final de la trepidante danza. Final al que el instrumentista llega exhausto, lo que implicará una dosis de gestión de la energía por parte del violonchelista. Para este pasaje, Park (2007, p. 64) propone el estudio de las octavas de manera placada y anticipando los cambios rápidos de posición. Además, recomienda el trabajo en cuerdas al aire para diferenciar los patrones de cambios de cuerda entre los compases 224 y 228, y los compases 229 y 230:

FIGURA 11. *Pasaje en saltillo con octavas y cambios rápidos de posición: cc. 222-231*



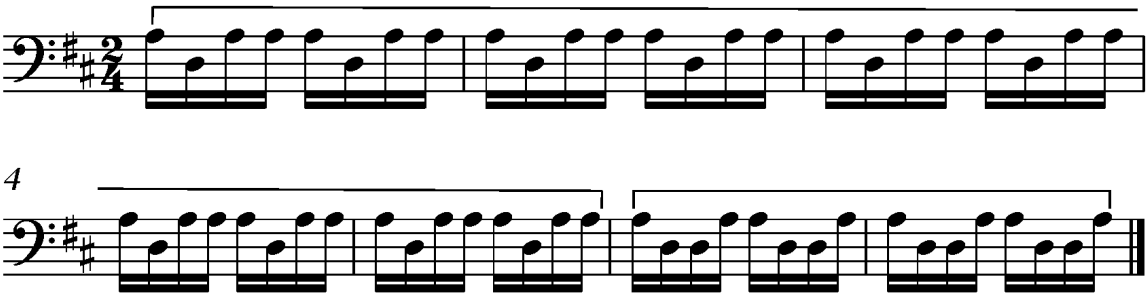
Fuente: Popper, D (1881). Op. Cit.

FIGURA 12. *Ejercicio de octavas placadas y cambios de posición por anticipación:: cc. 222-231*



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 13. *Ejercicio de cruce de cuerdas en cuerdas al aire: cc. 222-231*



Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Existe un consenso mayoritario en la tratadística del violonchelo que establece que el *sautillé*, como golpe de arco *off the string* requiere, para su dominio, ser trabajado a la cuerda, en el centro del arco (no habiendo unanimidad de criterio para determinar su ubicación precisa), con una paulatina relajación en la presión de los dedos de la mano derecha y aplicando asimismo los principios de oblicuidad en la vara, y verticalidad y flexibilidad en la muñeca. La Danza de los Elfos op. 39 de D. Popper se antoja una obra pedagógicamente apropiada para el desarrollo y perfeccionamiento de este golpe de arco, por el despliegue de recursos que ponen a prueba esta técnica de la mano derecha y la cantidad de material que ofrece al instrumentista para afianzar su control. Este capítulo

forma parte de un proyecto de investigación más amplio en el que se propone el diseño y construcción de un guante sensorizado para su utilización como herramienta tecnológica en un proceso de intervención pedagógica para la enseñanza del *sautillé* en el aula. Potencialmente el uso por parte del alumnado de este guante de bajo coste, dotado de sensores de presión e inerciales, podría venir a mejorar cualitativamente la pedagogía de los instrumentos de cuerda, y en particular, la del violonchelo, mediante la automonitorización de los parámetros de presión y ángulo en el accionamiento del arco, mejorando consiguientemente la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje.

6. REFERENCIAS

Alexanian, D. (2003). *Complete Cello Technique. The Classic Treatise on Cello Theory and Practice.* Dover

Arizcuren, E. (1985). *Técnica del Violoncello. Principios básicos.* Ministerio de Educación y Ciencia

Brown, C. (2007). Golpes de arco (1750 – 1900). *Quodlibet*, 38, 3-26

Boyden, D. (1980). Sautillé. En *The New Grove Diccionary of Music and Musicians* (vol. 16, p. 524). Stanley Sadie

Bunting, C. (1999). *El arte de tocar el violonchelo*. Pirámide

Campbell. M. (1988). *The great cellists*. Victo Gollancz

De´ak, S. (1980). *David Popper.* Paganiniana

Fiste, J. (2023). *Sautillé Bow Stroke.* https://www.celloprofessor.com/Sautille.html

Friedhoff, P. (1995). Staccato. Una reclasificación de golpes de arco tradicionales. *Quodlibet*, 2, 97-108

Kennaway, G. (2009). *Cello Techniques and Performing Practices in the Nineteenth and Early Twentieh Centuries*. [Ph.D. The University of Leeds School of Music]

Klopcic, R. (2011). Spiccato and sautillé – two important bow strokes which are often confused. *The Strad. https://www.thestrad.com/improve-your-playing/spiccato-and-sautille-two-important-bow-strokes-which-are-often-confused/13970.article*

Landriscini, C. (2015). *Aportaciones de David Popper en la enseñanza del violonchelo*. [Tesis Doctoral. Univesidad de La Coruña]

Mantel, G. (1995). *Cello Technique. Principles and forms of movements*. Indiana University Press

Markevitch, D. (1984). *Cello Story*. Summy-Birchard Music

Morton, M., Robinson, Paul. (1990). Follow the Bouncing Bow: Patterns of Bow Movement in Spiccato and Sautillé. *American String Teacher, 40* (3), 63-65. https://doi.org/10.1177/000313139004000320

Nakipbekova, A. (2020). Contemporary Cello Technique: Performance and Practice. *Peer-Reviewed Journal-Performance and Practise Studies.* https://doi.org/10.32063/0611

Orme-Stone, C. (2020). *Cello Teaching Methods: An Analysis and Application of Pedagogical Literature.* [Doctoral of Musical Arts in Music. University of California]

Park, S.Y. (2007). *Effective Practice Methods for David Popper´s Virtuosic Pieces and the Relationship Between Selected Pieces and Etudes.* [Doctorate of Music. The Florida State University]

Potter, L. (1996). *The art of cello playing*. Summy-Birchard

Randel, D. (1977). Golpes de arco. En *Diccionario Harvard de Música* (Ed. Cast., p. 477). Alianza Editorial

Tortelier, P. (1993). *El Violonchelo*. Así interpreto, así enseño. Labor

Walden, V. (1998). *One hundred years of violoncello. A history of technique and performance practice.* Cambridge University Press

Wilson, S. (2017). *The role of imagination in violin bow technique. Applying imagination theory to Flesch and Galamian´s pedagogy.* [Sydney Conservatorium of Music. University of Sydney]

Zaslaw, N. (1980). Piani. En *The New Grove Diccionary of Music and Musicians* (vol. 14, p. 679). Stanley Sadie

LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA Y LA ORQUESTA SINFÓNICA DE TENERIFE: REVISIÓN, RECOPILACIÓN Y CATALOGACIÓN DE OBRAS DE ESTRENO PARA CUERDA

ARANTXA RODRÍGUEZ DEROY
Conservatorio Superior de Música de Canarias
PAULA HERNÁNDEZ-DIONIS
Universidad de La Laguna
FRANCISCO MARTÍNEZ RAMOS
Conservatorio Superior de Música de Canarias

1. INTRODUCCIÓN

La palabra estrena proviene del latín *strena* y viene recogida en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española como "dádiva, alhaja o presente que se da en señal y demostración de gusto, felicidad o beneficio recibido". Según la antigua tradición romana, estos regalos se intercambiaban el día de la celebración del Año Nuevo y se interpretaban como símbolo de buen augurio para el recién iniciado año. El término fue absorbido por el español alrededor del siglo XIV (Segura, 2013), y hoy en día, entre varias acepciones establecidas por la Real Academia Española, encontramos la de "Representar o ejecutar un espectáculo público por primera vez".

En esta ocasión se identificarán y se catalogarán los estrenos que la Orquesta Sinfónica de Tenerife (OST) ha regalado a su público durante las primeras dos décadas del siglo XXI, además de conocer a los artesanos detrás de las dádivas, los compositores. Todo enmarcado dentro de los conciertos de abono temporada realizados entre el 2000 y el 2020.

La existencia de un catálogo que recoja las fechas y lugares de estreno, directores, artistas invitados, entre otros datos relevantes, y sumado a toda la investigación realizada de cada una de las obras, aporta un contexto más preciso a la música contemporánea en Canarias, de sus compositores y de una de las más destacadas figuras de la cultura en Tenerife, la OST.

1.1. OST

En el año 1935 nace en Tenerife la Orquesta de Cámara de Canarias, que en sus inicios "constaba de 35 músicos y constituía una de las cinco formaciones musicales de cámara que había entonces en España; las otras eran la Bética de Sevilla, la Clásica de Madrid, la de Alicante y la de Zaragoza" (Mederos, 1987, p.41). Es a partir de 1970, tras la ampliación de su plantilla, que la orquesta recibe el nombre con el que se conoce hasta la fecha, OST.

La OST es un proyecto cultural del Patronato Insular de Música del Cabildo de Tenerife (PIM) y representa uno de los emblemas culturales de la música en Canarias con una gran variedad de proyectos de corte social y educativo como los conciertos didácticos, solidarios, clases magistrales con invitados de primer nivel, entre otras iniciativas.

A lo largo de su historia ha contado con siete directores titulares: Santiago Sabina, Armando Alfonso, Edmon Colomer, Víctor Pablo Pérez (quien además es director honorario de la orquesta), Lü Jia, Michal Nesterowicz y Antonio Méndez. Además, la OST colabora con el Auditorio de Tenerife, donde tienen lugar sus conciertos de temporada, coproduciendo los programas de Ópera de Tenerife, y participa en diversos festivales como el Festival Internacional de Música de Canarias, el Festival Internacional de Música de Cine de Tenerife (Fimucité) o el Festival de Música Contemporánea de Tenerife (FMUC), en adición a los diferentes conciertos de cámara y extraordinarios en los municipios tinerfeños. Es miembro de la Asociación Española de Orquestas Sinfónicas (AEOS) (OST, s. f.).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

El objetivo general de este estudio es conocer y analizar la programación de obras estrenadas por la OST entre los años 2000 y 2020 dentro de los conciertos de abono.

2.2. Objetivos específicos

- Describir los estilos y características principales de las obras investigadas.
- Identificar y conocer los compositores de las obras.
- Confeccionar un catálogo de las obras con información relevante sobre las mismas.

3. METODOLOGÍA

La investigación que se presenta es de corte cualitativo y de base documental. El procedimiento que se llevó a cabo fue el siguiente:

- Realización de visitas al Archivo de la OST.
- La localización y posterior análisis de los programas de los conciertos de abono ocurridos entre los años 2000 y 2020.
- Selección libros, discos, partituras, artículos de prensa y memorias encontrados en el Archivo de la OST, en la Biblioteca del Conservatorio Superior de Música de Canarias (sede de Tenerife) y en la Biblioteca Municipal Central de Santa Cruz de Tenerife.

Los instrumentos de investigación utilizados durante esta investigación son: un cuaderno de campo con los datos hallados en los programas y la cronología de cada visita al Archivo y el diseño y realización de entrevistas semiestructuradas a los compositores de las obras estrenadas.

4. RESULTADOS

CeleBRATSción fue escrita para nueve violas, contrabajo y piano, su título esconde un ingenioso juego de palabras que revela la intención del compositor, pues se trata de una fiesta musical en la que las violas (Bratschen en alemán) serán las invitadas más especiales. Fue

compuesta por Enrique Guimerá para el Conjunto de Violas de la OST y estrenada el 6 de marzo de 2001 en el Teatro Guimerá como parte del abono 14 de la temporada 2000-2001 y bajo la dirección de Tibor Kovacs. A dicho grupo de miembros de la OST se le sumarían Alain Bourguignon al contrabajo y Sophia Unsworth al piano. Se trata de un divertimento en un solo movimiento con una estructura ternaria ABA, siendo las partes extremas de carácter rítmico con connotaciones jazzísticas, y la parte central más lírica y burlesca.

Tan solo una semana después se estrenaba Altahay en la Sala Teobaldo Power de La Orotava, en manos del timplista Benito Cabrera, la OST y el director Edmon Colome. En aras de darle un carácter más formal y académico al timple, instrumento tradicional del folklore canario, Benito Cabrera encarga a Emilio Coello este concierto para timple y orquesta que explora las posibilidades técnicas del instrumento, siendo a momentos de gran dificultad para el solista, pero siempre de transmisión sencilla para el público (Díaz, 2016, p. 247).

Esa misma temporada, Enrique Guimerá estrena Laberinto II, para soprano y orquesta. Está basada en los poemas del escritor argentino Jorge Luis Borges Laberinto y El Laberinto, a su vez inspirados en el mito griego de Teseo, Ariadna y el Minotauro (PIM, 2002). Laberinto II fue estrenada por la OST el 16 de mayo del año 2002 en el Teatro Guimerá dentro del abono 20 de la temporada 2001-2002 y bajo la batuta de Dimitry Sitkovetsky.

En el año 2003, el Auditorio de Tenerife encarga a Penderecki Fanfarria Real, una obra que se estrenó con motivo de la inauguración del recinto el 26 de septiembre de ese año. La Fanfarria real es una obra para gran orquesta que transcurre en un lenguaje posromántico en el que la orquesta se envuelve alrededor de la familia de los metales, quienes dan comienzo a la obra en una especie de coral.

Dos abonos más tarde, el 7 de noviembre de 2003, se estrenaba El sueño de la razón, obra que le consiguió a Cristóbal la mención de honor en el V Concurso Internacional de Composición Alberto Ginastera (PIM, Cabildo de Tenerife, 2003). La obra está inspirada en el Capricho número 43 del pintor español Francisco de Goya, "El sueño de la razón produce monstruos". Se construye sobre el tratamiento y variación del motivo principal, recurrente en toda la obra, consistente en una serie cromática de cuatro notas que aparecerá en todas sus combinaciones (Bonnet, 2009, p. 15).

El último estreno de la temporada 2003-2004 fue Dindirindín, de Gustavo Trujillo. Es obra para gran orquesta inspirada en el villancico español homónimo de Juan de la Encina que cuenta además con elementos prestados de otros estilos musicales contrastantes como el Drum'n'Bass y la música tradicional canaria. Fue estrenada el 26 de marzo de 2004 bajo la batuta de Edmon Colomer.

La temporada 2004-2005 ofreció tres estrenos en total, dos de los cuales tuvieron lugar el mismo día. Sinfonía para orquesta de cuerda y Misa de Requiem fueron estrenadas el 29 de abril de 2005. La sinfonía de Alfonso está articulada en tres movimientos, el primero y el último en forma sonata y el segundo posee una forma ternaria, con exposición, reexposición y una sección central independiente. Por otro lado, en 1849, Guigou compone en memoria de su esposa la Misa de Requiem en sol menor. Está escrita para dos coros a tres voces cada uno (soprano, tenor y bajo), seis solistas vocales, y una orquesta de rasgos clásicos, salvo algunas variaciones (Alfonso, 2005).

Nocturnal fue estrenada por la OST con Gloria Isabel Ramos Triano en la dirección el día 20 de mayo de 2005 como parte del concierto de abono 15, se trata del último estreno absoluto de la temporada 2004-2005. El título de Nocturnal no hace referencia a ningún aspecto extramusical, simplemente pretende describir su carácter y estilo sereno. La compositora, Dori Díaz-Jerez, describe el lenguaje utilizado como atonal (2005, p.7), recalcando siempre la importancia de la expresión de las melodías constantemente superpuestas, cumpliendo de forma simultánea los roles contrapuntísticos y armónicos.

Escrita por Enrique Guimerá, Isla-Collage fue estrenada el 25 de mayo de 2006 de la mano de la OST, el grupo musical Almargen (al que perteneciera Guimerá) y bajo la dirección del maestro Víctor Pablo Pérez. Es una obra compuesta para grupo de Jazz-Rock y orquesta sinfónica, y, sin duda alguna, se trata del resultado de mezclar los mundos musicales e intelectuales del compositor.

Tras dos temporadas sin ningún estreno, la OST y Michel Camilo, bajo la batuta de Lü Jia, interpretan el Concierto para piano y orquesta nº2 "Tenerife", un encargo del Auditorio que vio la luz en el concierto de abono 8 de la temporada 2008-2009 el viernes 13 de marzo de 2009. Inspirado en la belleza natural de Tenerife y en sus fuertes contrastes, Camilo desarrolla su concierto en tres movimientos utilizando un lenguaje cercano al jazz y la música afrocaribeña.

Casi dos años más tarde, el 25 de febrero de 2011, se estrena Palabras para orquesta, que, según Ramos, consiste en "varios temas de diferentes estilos, tratando de decir con música, lo que no puedo expresar con palabras" (PIM, Cabildo de Tenerife, 2011). Fue dirigida por el maestro Víctor Pablo Pérez y formaba parte del concierto de abono 8 de la temporada 2010-2011.

El primer estreno de la temporada 2012-2013 corre a cargo de Ayssuragan, poema sinfónico para clarinete en si bemol y orquesta basado en el poema literario de Belinda Sánchez Mozo, y dedicado a Cristo Barrios, intérprete encargado de la primera interpretación de la obra junto a la OST y Antoine Marguier a la batuta. Dicho estreno tuvo lugar el 14 de diciembre de 2012. La obra forma parte de un ciclo de siete obras sinfónicas correspondientes a las entonces siete Islas Canarias titulado Maghek. Está estructurada en un solo movimiento de unos veinte minutos de duración en el que el compositor emplea un lenguaje espectralista combinado con procesos matemáticos y de computación (Díaz-Jerez, 2014, p.34).

En el marco de las celebraciones del centenario del Cabildo de Tenerife el 16 de marzo de 2013 en el abono 9 de la temporada 2012-2013 se estrena eCosmos. Esta obra orquestal ostenta una estética contemporánea al construirse a partir de la concatenación de los números primos del espectro armónico de la nota la, elemento aglutinador de la obra y presente de principio a fin (Díaz, 2013). Coello se basa en el diálogo El Timeo de Platón que versa sobre el origen del universo, la estructura de la materia y la naturaleza del ser humano.

La segunda parte del díptico sinfónico iniciado con eCosmos, eCaos pone el foco en la humanidad desde sus orígenes hasta la contemporaneidad. Esa humanidad se hace patente con la incorporación de la voz humana a la plantilla de instrumentación, al ser esta obra para soprano y orquesta, de ahí su subtítulo Canto al Alma Cósmica. Está basado en el texto La Luz del Universo, de la poetisa vasca Maica Etxarri y habla sobre la conexión del humano con el universo y de la espiritualidad de esta relación. En cuanto a la instrumentación,

podemos destacar el papel de la cuerda, en especial del arpa, que en combinación con la voz aportan gran expresividad y una atmósfera asociada a lo divino, en concordancia con la simbología de la obra. En el aspecto formal, la obra sigue el mismo diseño que el poema en el que se basa, el cual está compuesto por cuatro secciones de doce estrofas. Fue estrenada el 5 de junio de 2015 bajo la batuta de Víctor Pablo Pérez en el concierto de abono 15 de la temporada 2014-2015.

Una semana después se estrenaba el Double Percussion Concerto nº1 de Goliński. La obra fue estrenada por el Tuópali Dúo, formado por Francisco Díaz Martín y Carlos Llácer Cantó, y la OST con Eckart Preu a la batuta el 12 de junio de 2015 en el Auditorio de Tenerife, siendo parte del concierto de abono 16 de la temporada 2014-2015 y en colaboración con el FMUC. El concierto tiene una duración aproximada de. entre veintiocho a treinta minutos y se articula en tres movimientos, cuyos nombres vienen de sus marcas metronómicas: ♩=60, ♩=80 y ♩=140 y que presentan atmósferas contratantes entre sí.

Al igual que Ayssuragan, la palabra Chigaday también proviene del guanche y da nombre a una localidad rocosa de La Gomera. La pieza escrita por Gustavo Díaz-Jerez está basada en un poema de Pedro García Cabrera y también pertenece al ciclo Maghek. Se trata de un poema sinfónico inspirado en el paisaje gomero de Los Órganos, y posee una estética similar a Ayssuragan al combinar elementos del espectralismo con procesos algorítmicos. Cabe destacar que Chigaday en su forma inicial estaba basada en técnicas electroacústicas, cuyos sonidos fueron posteriormente transcritos para la orquesta y adaptados a las posibilidades de sus instrumentos (Díaz-Jerez, 2016). Fue el único estreno de la temporada 2015-2016.

El concierto en el que se estrena Prisma lleva por título La redención del hombre. Dirigido por Martín Baeza-Rubio, fue el concierto de abono 7 de la temporada 2017-2018 y tuvo lugar el día 23 de marzo de 2018.El primer aspecto musical que resalta la compositora, Dori Díaz-Jerez, en una comunicación personal concedida es la utilización de las texturas para conseguir diferentes paisajes sonoros y el trabajo del timbre para definir la forma de la partitura "dándole una continuidad al transformar y derivar el material temático del que forman parte los solos del oboe, flauta, trompeta, trompa, contrafagot o la percusión". En palabras del maestro Baeza-Rubio (2018) "Es una obra pura, (…) con un gran peso en las texturas tímbricas, con genuinos giros melódicos, en varios sectores muy descriptiva, con un gran contraste entre secciones y con una fuerza expresiva tremenda".

El estreno de In Memoriam estuvo a cargo del director Víctor Pablo Pérez, y ocurrió el 7 de junio de 2019, fue el concierto número 17 de la temporada 2018-2019. Ramos cuenta que In Memoriam está dedicada a quien fuera su maestro de armonía, Santiago Sabina. La obra se desarrolla en un lenguaje romántico, muy cercano a las bandas sonoras e inspirado en la fiesta más relevante de la vida santacrucera: el carnaval.

Por último, Lloro del vino O alegoría de las heridas y Tangaraste, obras de Askenar y Trujillo, respectivamente, estaban programadas para estrenarse durante la temporada 2019-2020. Desafortunadamente, la situación sanitaria consecuencia del virus COVID-19 provocó la cancelación de ambos conciertos.

5. CONCLUSIONES

Tras conocer y haber analizado la programación de los conciertos de abono ofrecidos por la OST del 2000-2020, podemos afirmar que constan veintiún estrenos absolutos de la mano de 13 compositores y ocurridos en tres escenarios: el Teatro Guimerá, la Sala Teobaldo Power y Auditorio de Tenerife.

Después de la revisión de cada uno de los programas ya mencionados, y de la toma de rigurosas notas en mi cuaderno de campo, fue posible la confección del catálogo de obras (véase Tabla 1), que incluye información específica de cada estreno, como por ejemplo: temporada, lugar, fecha, número de abono, compositor, título, director, solistas (en caso de que aplique) y un apartado etiquetado como «Otros» en el que figuran datos relevantes relacionados con el encargo de las obras, la instrumentación, los diferentes colaboradores, etc.

En cuanto a las características de cada obra podemos destacar cinco aspectos generales. En primer lugar, la gran diversidad de lenguajes y técnicas compositivas empleadas, la influencia de la música tradicional de España y específicamente del folklore canario, los préstamos de otros estilos como el jazz, el rock o la música electrónica, la inclusión de diferentes formatos e incluso agrupaciones externas que colaboraron con la OST, y por último el uso de inspiraciones extra musicales, como poemas, literatura clásica y obras pictóricas.

6. REFERENCIAS

Academia Canaria de la Lengua. (s. f.). Altahais. En *Academia Canaria de la Lengua*. Recuperado 16 de septiembre de 2022 de https://www.academiacanarialengua.org/consultas/2/

Bonnet, M. L. (2009). *Raquel Cristóbal Ramos: aproximación a su obra*. 25 Festival de Música de Canarias.

Díaz, R. M. (2013). *Notas al programa, Temporada 2012-2013, Abono 9* [Programa de concierto]. Auditorio de Tenerife.

Díaz, R. M. (2016). *Música y tradición cultural canaria en la obra de Emilio Coello*. Tamaimos.

Díaz-Jerez, G. (2014). *Los modelos científicos como fuente de inspiración compositiva*. RACBA de San Miguel Arcángel, nº11, 33-44.

Díaz-Jerez, G. (2016). *Notas al programa, Temporada 2015-2016, Abono 15* [Programa de concierto]. Auditorio de Tenerife.

Diccionario de la lengua española. (s. f.). En *Real Academia Española* (23.a ed.).

Mederos, J. M. (1987). De la Orquesta de Cámara de Canarias a la OST. *Ritmo*, nº577, 41.

OST. (s. f.). *Historia*. Orquesta Sinfónica de Tenerife. Recuperado 10 de octubre de 2022, de https://sinfonicadetenerife.es/orquesta/historia/

PIM, Cabildo de Tenerife. (2002). *Notas al programa, Temporada 2001-2002, Abono 20* [Programa de concierto]. Teatro Guimerá.

PIM, Cabildo de Tenerife. (2003). *Notas al programa, Temporada 2003-2004, Abono 3* [Programa de concierto]. Auditorio de Tenerife.

PIM, Cabildo de Tenerife. (2011). *Notas al programa, Temporada 2010-2011, Abono 8* [Programa de concierto]. Auditorio de Tenerife.

Segura, S. (2013). Strena. En *Nuevo diccionario etimológico Latín-Español y de las voces derivadas* (5.a ed.).

7. ANEXO

TABLA 1. *Catálogo de estrenos OST 2000-2020*

Temporada	Lugar	Fecha	Nº	Compositor	Título	Director/a	Solistas	Otros
2000-2001	Teatro Guimerá	06/03/2001	14	Enrique Guimerá	CeleBRATSción	Tibor Kovacs		Conjunto de violas, contrabajo y piano
	Sala Teobaldo Power	08/03/2001	15	Emilio Coello Cabrera	Altahay	Edmon Colomer	Benito Cabrera (Timple)	Concierto para timple y orquesta
2001-2002	Teatro Guimerá	16/05/2002	20	Enrique Guimerá	Laberinto II	Dimitry Sitkovetsky		Díptico sinfónico (Laberinto I, 1997)
2002-2003								
2003-2004	Auditorio de Tenerife	26/09/2003	1	Krzysztof Penderecki	Fanfarria Real	Víctor Pablo Pérez		Encargo auditorio
	Auditorio de Tenerife	07/11/2003	3	Raquel Cristóbal Ramos	El sueño de la razón	Rumon Gamba		
	Auditorio de Tenerife	26/03/2004	10	Gustavo Trujillo	Dindirindín	Edmon Colomer		Encargo auditorio
2004-2005	Auditorio de Tenerife	29/04/2005	12	Armando Alfonso	Sinfonía para orquesta de cuerda	Armando Alfonso		
				Carlos Guigou	Misa de Requiem en Sol menor a 6 voces divididas en dos coros		Montserrat Bella, Encarna Santana, José Ferrero, Jorge Cordero, Isidro Anaya, Augusto Brito. (Voces)	Colaboran: Coro de Cámara de Tenerife y Coro del Conservato-rio Superior de Música.
	Auditorio de Tenerife	20/05/2005	15	Dori Díaz-Jerez	Nocturnal	Gloria Isabel Ramos Triano		Encargo del Rotary Club de Tenerife en su 25º aniversario.
2005-2006	Auditorio de Tenerife	26/05/2006	18	Enrique Guimerá	Isla Collage para grupo de Jazz-Rock y orquesta sinfónica	Víctor Pablo Pérez		Encargo auditorio
2006-2007								
2007-2008								
2008-2009	Auditorio de Tenerife	13/03/2009	8	Michel Camilo	Concierto para piano y orquesta nº2 “Tenerife”	Lü Jia	Michel Camilo (Piano)	Encargo auditorio
2009-2010								
2010-2011	Auditorio de Tenerife	25/02/2011	8	Agustín Ramos	Palabras, para orquesta	Víctor Pablo Pérez		
2011-2012								
2012-2013	Auditorio de Tenerife	14/12/2012	5	Gustavo Díaz-Jerez	Ayssuragan, poema sinfónico para clarinete y orquesta	Antoine Marguie	Cristo Barrios (Clarinete)	

	Auditorio de Tenerife	16/03/2013	9	Emilio Coello Cabrera	eCosmos	Víctor Pablo Pérez		Celebración Centenario del Cabildo de Tenerife
2013-2014								
2014-2015	Auditorio de Tenerife	05/06/2015	15	Emilio Coello Cabrera	eCaos	Víctor Pablo Pérez	Candelaria González (Soprano)	Encargo Fundación SGAE y AEOS, obra para soprano y orquesta, en colaboración con la Fundación Jesús Serra
	Auditorio de Tenerife	12/06/2015	16	Tomasz Goliński	Double Percussion Concerto nº1	Eckart Preu	Francisco Díaz Martín, Carlos Llácer Cantó (Dúo Tuópali)	En colaboración del Festival de Música Contemporánea de Tenerife (FMUC)
2015-2016	Auditorio de Tenerife	03/06/2016	15	Gustavo Díaz-Jerez	Chigaday	Perry So		Encargo Fundación SGAE y AEOS, en colaboración del Festival de Música Contemporánea de Tenerife (FMUC)
2016-2017								
2017-2018	Auditorio de Tenerife	23/03/2018	7	Dori Díaz-Jerez	Prisma	Martín Baeza-Rubio		Encargo Fundación SGAE y AEOS
2018-2019	Auditorio de Tenerife	07/06/2019	17	Agustín Ramos	In Memoriam	Víctor Pablo Pérez		
2019-2020	Auditorio de Tenerife	17/04/2020	12	Rubens Askenar	Lloro del vino. O alegoría de las heridas	Antonio Méndez		Encargo Fundación SGAE y AEOS
2019-2020	Auditorio de Tenerife	29/05/2020	16	Gustavo Trujillo	Tangaraste, concierto para 4 percusionistas y orquesta	Daníel Bjarnason	Francisco Díaz Martín, Emilio Díaz Martín, Carlos Llácer Cantó, Juan Antonio Miñana Osca (Percusión)	Encargo Fundación SGAE y AEOS, en colaboración del Festival de Música Contemporánea de Tenerife (FMUC)

APORTES DE LA METODOLOGÍA SUZUKI EN LA ENSEÑANZA MUSICAL

IRIS MARIEL RODRÍGUEZ

1. INTRODUCCIÓN

Los músicos que ingresan a un Conservatorio deben sobrellevar una carrera que posee una larga duración. Por las particularidades de los estudios y por la complejidad profesional, se presentan necesidades específicas de orientación que en la actualidad no se ven reflejadas en el marco de las instituciones. Lo tratado en el currículum de las distintas materias, los comentarios de profesores o compañeros/as y el aprendizaje informal pueden ser fuentes insuficientes, dejando afuera áreas importantes que deberían ser presentadas en algún momento de la formación. Por tales motivos, muchos estudiantes suelen recurrir a estudios particulares para poder adquirir conocimientos que difícilmente van a ser tratados con la profundidad necesaria en la enseñanza general: la capacitación sobre la metodología Suzuki, es uno de ellos.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Suzuki (1898-1998) fue violinista, educador y humanista. Desde pequeño trabajó en la fábrica de violín de su padre pero sin embargo, no estuvo interesado en tocar este instrumento hasta que tuvo 17 años. Estudió en Japón por algunos años y luego partió a Alemania en la década del '20. Después de la Segunda Guerra Mundial, Shinichi volcó su interés y simpatía por los niños/as en su trabajo como músico y maestro. Impresionado por la habilidad que poseen los bebés para asimilar la lengua materna, vio una gran oportunidad para enriquecer sus vidas a través de la música. Fue así como "investigó sobre los mecanismos de adquisición del lenguaje materno y sobre su paralelismo con el estudio del instrumento" (Fontelles Rodríguez, 2019, p. 79).

Shinichi llamó a su método "El Aprendizaje de la Lengua Materna" o "Educación del Talento". Durante los siguientes cuarenta años, hizo una intensa investigación para desarrollar una serie de libros de repertorio del violín. Escogió sus piezas cuidadosamente de modo que ellas presentarían puntos musicales y técnicos en una manera secuencial. El programa de Educación del Talento se extendió para incluir otros instrumentos: piano, violoncello, viola, contrabajo, flauta traversa, guitarra, flauta dulce, canto y arpa.

El Método Suzuki no se trata simplemente de un método instrumental sino que es una combinación de una filosofía, una técnica y un programa de educación. Al igual que muchos grandes educadores, Suzuki cree en el valor de la música como parte contribuyente a la experiencia humana y a la formación del carácter del individuo. Su propósito no es solamente enseñar música, sino que a través de ella se logre educar al alumnado y así poder convertirlos, en un futuro, en mejores personas. Según él, "el verdadero artista ha de ser persona que

sobresalga por la belleza y la excelencia de su criterio, sus sentimientos y sus actos" (Suzuki, 1983, p. 27).

2.1 PILARES DEL MÉTODO

La filosofía Suzuki se encuentra basada en diversos principios fundamentales. Entre ellos se pueden mencionar:

- El talento no es innato, el ambiente es clave para el desarrollo de una habilidad: todos los humanos nacemos con inteligencia y con la capacidad natural de aprender. El hombre es fruto de su ambiente y el talento se desarrolla mientras el niño crece. Muchas veces se sostiene que como resultado de la herencia una persona tiene más habilidades y aptitudes para ciertas profesiones y actividades. Sin embargo, en algunos casos se educa de una manera impropia y, al no tener buenos estímulos ambientales, se juzga de mala manera. Según Shinichi, "serán las circunstancias de este ambiente las que conformarán el núcleo potencial de sus futuras aptitudes" (Suzuki, 1983, p. 20)
- La repetición y la paciencia es un elemento fundamental para el aprendizaje: para aprender algo tiene que dominarse a fuerza de repetición continua. La fórmula del éxito es sencilla: solo hay que desarrollar la energía y cultivar la paciencia de igual manera que otras potencialidades. La maestría, es decir, el dominio de la profesión, es algo que se gana del propio esfuerzo. Suzuki por lo tanto, afirmaba que:

  > Si podemos conversar con toda fluidez en nuestra lengua japonesa es porque la usamos a diario… Se comprueba que la facilidad es fruto del adiestramiento. Lo único que hay que hacer es repetir y repetir el mismo ejercicio aplicando el máximo y conjuntamente la energía mental y física en cada prueba hasta que el objetivo se consiga de manera natural, sencilla y fácil. (Suzuki, 1983, p. 49)

- Hacer de la música un juego: los chicos/as aprenden más a fondo si se están divirtiendo mientras lo hacen y tanto el maestro como el padre deben motivar este disfrute. Por tales motivos, hay que educar primero a los adultos antes que al niño/a. Es así como se crea un medio ambiente adecuado:

  > Iniciar a los niños en el estudio de manera tan divertida para ellos como si fuese un juego, dejar que ese espíritu de juego les conduzca por la acertada senda, esa y no otra es la manera como la educación debe iniciarse (Suzuki, 1983, p. 107-108).

- El estímulo y el aspecto social ayuda al progreso del niño: los estudiantes aprenden más cuando participan con sus familias y cuando comparten momentos con los demás. Contar con un alumnado avanzado incentiva a los más pequeños a querer mejorarse. También participar en recitales o conciertos les proporciona alegría y satisfacción ya que ven que han realizado un buen trabajo y que su empeño no ha sido en vano. Inclusive "las clases que más les gustan a los nenes son las clases colectivas. En estas tocan junto con niños más adelantados que ellos. La influencia es enorme.... Es esta la verdadera educación del talento" (Suzuki, 1983, p. 107).
- Todos pueden: la habilidad musical se desarrolla a muy temprana edad y puede crecer tan alto como el uso de su lengua materna. Cada uno aprende a su paso; una gran ayuda es estar rodeado de la música ya sea a través de grabaciones o cantando

con la familia. Siempre se respeta a cada persona por ser única y no se excluye a los de mayor edad, al contrario, "todos hemos nacido con gran capacidad potencial, y si ponemos empeño en conseguirlo llegaremos todos a ser seres humanos de tipo superior, provistos de capacidad y talento." (Suzuki, 1983, p. 120).

- Educación a través de la música: el alumnado que tiene la oportunidad de aprender este arte puede llegar a ser seres humanos extraordinarios que reconocen su propia valía. Suelen convertirse en gente que disfruta la interacción con el otro y que enfrenta los problemas como si fueran desafíos. El verdadero objetivo de este método no es impulsar a los jóvenes a estudiar un instrumento, sino que aspira a hacer buenos ciudadanos. Shinichi manifestaba que "si un niño escucha buena música desde el día que nace, y aprende a tocarla, adquiere así a la vez sensibilidad, disciplina y firmeza de propósito. El corazón se le embellece." (Suzuki, 1983, p. 118).
- Repertorio acumulativo: el conocimiento, al igual que en la lengua materna, es acumulativo. Por lo tanto, las melodías ya conocidas no se dejan de estudiar, al contrario, se siguen tocando aún después de haber terminado cada libro. Es así como progresan y cómo van incorporando nuevas canciones, mejorando el nivel y perfeccionándose día a día, llegando a un punto que pueden llegar a tocar un importante número de piezas de memoria sin parar.
- Cooperación y no competición: la motivación surge de tener padres interesados en la música y de ver y oír a otros tocar (no de tratar de ser mejor que los demás). Se debe disfrutar tanto de los logros personales como los de los demás. Fontelles (2019) destaca que "al igual que en el lenguaje, los esfuerzos del niño por aprender a tocar un instrumento deben elogiarse con palabras de aliento y ánimo" (p.80). Esto crea un ambiente placentero y asimismo, establece una atmósfera de generosidad y cooperación por el hecho de apoyar el esfuerzo de todos los estudiantes.

2.2 APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE SUZUKI EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

Diversos postulados de la adquisición del lenguaje fueron implementados por Suzuki en el aprendizaje de la *música.* Entre ellos se encuentran:

- Triángulo Suzuki: un elemento indispensable es la cooperación y el vínculo entre el maestro, el alumno/a y los padres. Estos últimos, no necesitan tener conocimientos musicales, simplemente deben tener buena voluntad de dedicar un tiempo y trabajar conjuntamente. "El padre refuerza lo que el maestro ha enseñado en la lección y es responsable de crear un ambiente de aprendizaje positivo para el estudiante en casa" (*Spencer* S, 2018). Actúan como motivación y como ayuda y, es por eso que resulta muy importante su participación ya que de ellos dependerá mucho el avance. Por tales motivos, el adulto se involucrará en un aprendizaje mutuo.
- Aprendizaje Social: las clases grupales constituyen una parte integral del Método Suzuki y otorgan múltiples beneficios:
    - Conceden oportunidades de repaso creativo. "Son una excelente manera de revisar las habilidades que ya hemos aprendido" (Burton J., 2017)
    - Ciertos conocimientos de lectura son incorporados más fácilmente en un entorno colectivo.

    - Se adquieren importantes habilidades: cuando empezar, mantener pulso estable, frenar todos juntos, etc. Se aprende tanto a liderar como a seguir a los demás. "Ayudan a desarrollar habilidades en conjunto" (Burton J., 2017)
    - "Las clases grupales generan confianza" (Burton J., 2017). Constituyen un estímulo para el alumnado ya que disfrutan con los demás el hecho de hacer música.
    - Son oportunidades para presentarse en público como solistas y conjuntos de cámara.
    - Muchos instrumentos poseen piezas en común, por lo que pueden ser interpretadas conjuntamente y se facilita el trabajo camerístico desde muy corta edad.
    - "El ultimo beneficio que creo que es fundamental en las clases grupales son los beneficios sociales" (Burton J., 2017). Los chicos aprenden actitudes y comportamientos unos de otros.
- Enfoque de la Lengua Materna en la lectura musical: según este enfoque primero se aprende a tocar el instrumento y luego a leer la música, de forma tal que se internaliza cada canción y luego se les enseña a recrearla. La lectura se introduce una vez que el oído se encuentra desarrollado y cuando el estudiante está cómodo con el instrumento: "cuando el niño empiece su lectura musical, su oído le mostrará el camino" (Fraser C., p.1). Escuchando no solo se aprende la melodía, sino que también se incorporan los matices, el ritmo, la construcción de la pieza y muchos detalles. Cuanto más se escuche, más fácil resultará aprender música y por lo tanto podrán leerla con más facilidad.
- Desarrollo de la memoria: el alumnado que aprende con el método Suzuki ejecuta a menudo canciones con soltura y de memoria. Esta última se aborda desde las primeras etapas del aprendizaje ya que cuanto más pequeños son los niños/as, retienen mejor la información y memorizan con mayor facilidad. La liberación de la partitura permite al instrumentista enfocarse en varios aspectos y le otorga una mayor libertad de movimientos. La memoria registra sensaciones y percepciones y su desarrollo también fomenta la adquisición de capacidades creativas e interpretativas. "La capacidad de aprender las cosas de memoria es de vital importancia y es necesario inculcarla firmemente." (Suzuki, 1983, p. 103)

2.3 SUZUKI Y LOS VOLÚMENES DE SUS LIBROS

La base del material para el método Suzuki se publica para violín, viola, cello, contrabajo, arpa, guitarra, piano, flauta traversa y trompeta. En el caso del violín, fue compilado y editado en diez libros, comenzando con las variaciones de Brilla brilla Estrellita y terminando con dos conciertos de Mozart. Cada libro se encuentra secuenciado pedagógicamente y "siguen el mismo ordenamiento planificado, donde cada pieza solo agrega un rasgo técnico o musical nuevo"(Barber B., 1991). Además poseen sugerencias para los docentes y ejercicios que actúan como preparativos para el aprendizaje de cada canción.

El Método Suzuki cuenta con la ventaja de compartir un mismo cancionero con muchos instrumentos, por lo que puede ser interpretado conjuntamente. El repertorio habitualmente se encuentra en proceso de revisión por la Asociación Internacional Suzuki.

2.4 GRABACIONES DE AUDIO

Shinichi fue un gran innovador ya que creó nuevas formas de aprender a partir del uso de grabaciones. El advenimiento de la tecnología hizo posible que este aspecto fuera accesible para un gran número de personas, cuyos padres no eran grandes músicos ni profesores de instrumento. Suzuki insistió sistemáticamente en la escucha diaria de música en el hogar, desde antes del nacimiento si era posible. "El alumno ha de conocer de manera auditiva aquello que a continuación tocará" (Fontelles Rodríguez, 2019, p. 81).

Los audios, que acompañan cada volumen, le permiten al alumnado oír las canciones mientras las aprenden y además los ayuda a reconocer y diferenciar el fraseo, dinámicas, ritmo y calidad del sonido. "Es en esto donde yace la mayor contribución de la obra publicada de Suzuki: grabaciones accesibles de la música para principiantes e intermedios, para profesores y alumnos." (Barber B., 1991).

3. METODOLOGÍA

Esta investigación ha sido realizada mediante un enfoque cualitativo. Para ello, se ha utilizado principalmente el análisis de documentos. Entre la bibliografía empleada es indispensable mencionar el libro "Educados con Amor", donde el propio Shinichi escribe sus reflexiones y los principios de su método. A su vez, se usó el documental "Educando con Amor", un film realizado y producido por el Instituto de Música de Cleveland. Allí se pueden apreciar videos con interpretaciones musicales, entrevistas a estudiantes, colegas y familiares de Suzuki como también comentarios del propio Shinichi.

Por otra parte, se han utilizado tesis doctorales para documentar la información presentada así como también artículos realizados por reconocidos profesores que imparten clases con la metodología Suzuki. Finalmente esta investigación también se encuentra sustentada en base a la experiencia personal de la autora del artículo.

3.1 PROCEDIMIENTO

En este capítulo se abordará brevemente distintos ejes que engloban la metodología Suzuki. El punto de partida será la exposición de una reseña histórica acerca de su creador, Shinichi Suzuki.. Al mismo tiempo, se hará hincapié en el trasfondo filosófico que conlleva dicha pedagogía y, mediante un punteo, se mostrará la aplicación de los principios de Suzuki en la Educación Musical. Finalmente, se profundizará sobre el repertorio instrumental del método Suzuki y se realizará un análisis de una de las canciones que allí aparece. Esta sistematización estará constituida por los siguientes ejes: Punto de Enseñanza, Presentación, Habilidades Motrices, Posibles Problemas y Soluciones, Piezas de Repaso y Forma Musical.

4. ANÁLISIS DEL VOLUMEN Nº1 PARA VIOLÍN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

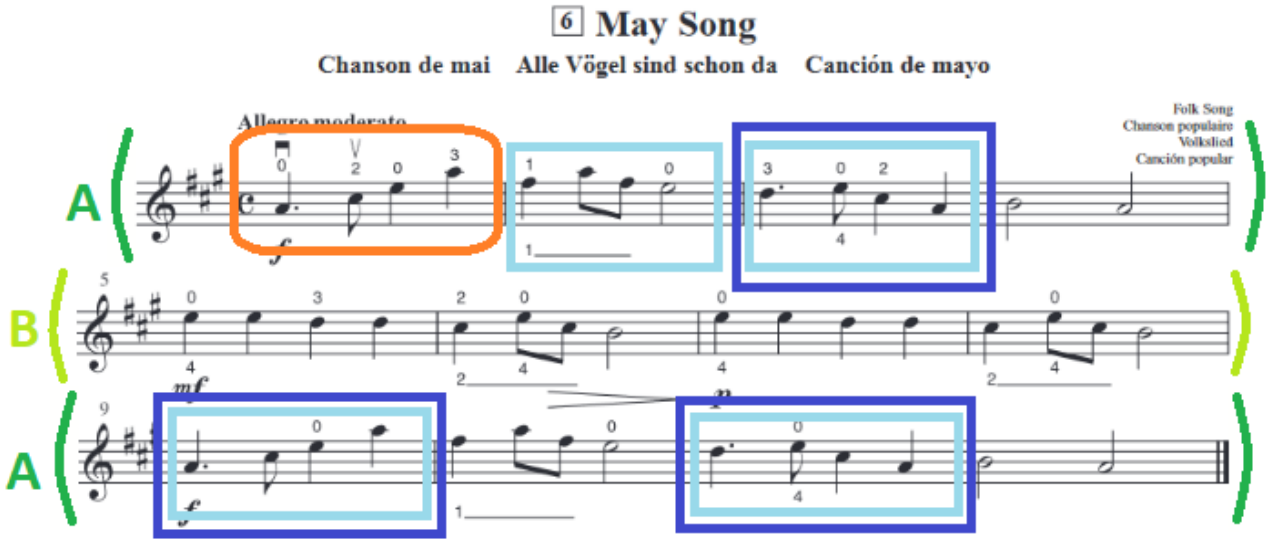
El volumen Nº1 es utilizado en muchos conservatorios como parte del programa de violín correspondiente. El ejemplo citado a continuación será una demostración de cómo pueden analizarse cada una de las piezas del libro.

Para realizar dicha sistematización, se mostrarán una serie de puntos básicos, los cuales son de suma importancia a la hora de enseñar cada canción. Los ejes que constituirán el análisis son:

- Punto de Enseñanza: Objetivos a cumplir
- Presentación: pasos previos y/o ejercicios a realizar (color naranja)
- Habilidades: desafíos para el desarrollo motriz (Mano derecha: color azul, Mano izquierda: color celeste)
- Posibles problemas y soluciones: complicaciones técnicas que se presentan en la canción. Estrategias para solucionarlas
- Repaso: se buscarán piezas del volumen N°1 que posean características o técnicas similares
- Forma Musical: establecida teniendo en cuenta el fraseo y la finalidad pedagógica (color verde)

Pondremos como ejemplo la siguiente Figura:

FIGURA 1. *Canción Nº6, May Song (Folk Song)*



Fuente: elaboración propia

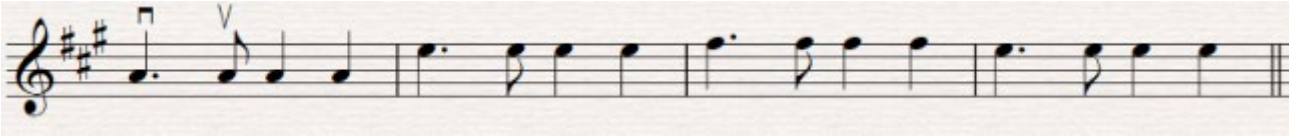
- Punto de Enseñanza:

- Ritmo de negra con puntillo y corchea (el cual aparece por 1° vez en esta obra).

- Presentación:

- Se enseña una nueva variación de Estrellita utilizando el ritmo del primer compás:

FIGURA 2. *Nueva variación rítmica de Estrellita*



Fuente: Elaboración propia

- Habilidades:

- En el caso de la Mano Derecha se presentan distintas velocidades para el manejo del arco. Esto ocurre al ejecutar el ritmo de negra con puntillo (arco lento) y corchea (arco rápido)

- En cuanto a la Mano Izquierda, el ritmo nuevo implica una velocidad distinta para la articulación de los dedos, los cuales deben coordinarse correctamente.

- Posibles problemas y soluciones

- El ritmo de negra con puntillo y corchea no es preciso en los compases N°1, N°3, N°9 y N°11. Para ello cantaremos la canción moviendo el arco en vertical (sin el violín) y, a su vez, dibujaremos en una pizarra el recorrido que realiza el arco al ejecutar estos pasajes.

- Piezas Relacionadas:

- Canción del Viento: posee una digitación similar

- Canción de los Niños: ambas obras utilizan el 3º dedo en la cuerda E (mi)

- Remando Suavemente: presenta el arpegio de A (la) Mayor

- Forma Musical: A, B, A

5. CONCLUSIONES

Ser un profesor va más allá de ser un excelente instrumentista. Por el papel y la importancia que poseen, los docentes cuentan con muchas responsabilidades: entre ellas encontramos la transmisión de valores, los cuales se incrustan irremediablemente en el terreno de la educación. El maestro buscará, por lo tanto, fomentarlos activamente, ya sea respetando los tiempos del alumnado, generando un lenguaje positivo que los ayude a adquirir diversas habilidades, dando apoyo a los padres y concienciando sobre su rol dentro del proceso de aprendizaje, reconociendo los éxitos como grandes metas a las que se han llegado con esfuerzo, constancia y dedicación, estimulando la sensación de éxito, y como no: confiando sin renunciar a que los niños/as podrán convertirse en grandes instrumentistas.

Cualquier método establecido sirve como marco general o como punto de partida. Ya sea que nos llamemos profesores Tradicionales o Suzuki, cada uno debe sacar ventaja de cada oportunidad. Los primeros pasos pueden ser diferentes pero los objetivos son los mismos: tener una influencia positiva en la gente cuyas vidas ayudamos a formar cuando les

enseñamos el arte de tocar instrumentos y formar en ellos una apreciación significativa de la música.

Como alumna y docente he visto y vivido las grandes ventajas que produce la aplicación del Método Suzuki en la enseñanza musical. Por tales motivos, la elección de esta temática ha sido pensada con la finalidad de demostrar mi compromiso y dedicación en la difusión de esta metodología. Desde ya, espero haber ayudado a aquellas personas que se encuentran interesadas en conocer más sobre esta pedagogía.

6. REFERENCIAS

Akutsu, T. (2019) *Changes after Suzuki: A retrospective analysis and review of contemporary issues regarding the Suzuki Method in Japan*. Revista Internacional de Educación Musical, International Society for Music Education (ISME). https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761419859628

Badillo, A. G. (2015). *Historia de la Enseñanza del Violín en su Etapa Inicial: Escuelas, Tratados y Métodos.* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. https://1library.co/document/eqopn2kz-historia-ensenanza-violin-etapa-inicial-escuela-tratados-metodos.html

Badillo A. G, Carnicer J. G. (2017) *Métodos y tratados de iniciación al estudio del violín en el siglo XX.* Sonograma, Revista de pensamiento Musical y Difusión Cultural. https://www.researchgate.net/publication/316430567_Metodos_y_tratados_de_iniciacion_al_estudio_del_violin_en_el_siglo_XX

Barber, B (1991). *Traditional & Suzuki Teaching. A Comparison.*

https://suzukiassociation.org/news/traditional-suzuki-teaching-comparison/.

Burton, J. (2017). *The Importance of Group Classes*

https://suzukiassociation.org/news/importance-group-classes-3/

Canal Jóvenes Arcos de la Patagonia (2014). *"Educando con amor" vida y obra de Shinichi Suzuki* 1/2 [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=b5Znk32qW0E y

Canal Jóvenes Arcos de la Patagonia (2014). *"Educando con amor" vida y obra de Shinichi Suzuki* 2/2 [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=sy4su8CQ5Yw

D'Aprile, M. *Música entre Educación y Producción. Nuevas perspectivas Profesionales* [Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, departamento de Educación Artística]. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/74283/TESIS%20-%20Musica%20entre%20educacion%20y%20produccion.%20Nuevas%20perspectivas%20profesionales.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fontelles, V. Ll. (2019). *Metodologías Musicales -Siglos XX y XXI-*. Universidad de Valencia - Facultad de Magisterio/Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

https://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/70289/METODOLOG%C3%8DAS%20MUSICALES.%20Siglos%20XX%20y%20XXI..pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fraser, C. (s.f.). *Preparando los alumnos pequeños para la lectura musical.* Revista "Ensamble", Asociación Suzuki del Perú. http://www.suzukistudio.com.mx/wp-content/uploads/2016/08/Articulo_II.pdf

Richards, M. (2017) *The Suzuki Method, Influences of Shinichi Suzuki on Japanese Music Education*, [Tesis. Liberty University]. https://core.ac.uk/download/pdf/58824874.pdf

Sepncer S. (13 de Junio de 2018). *The Suzuki Triangle: What is it?*. https://cammischuler.wordpress.com/2018/01/13/the-suzuki-triangle-what-is-it/

Suzuki, S. (1983). *Hacia la música por Amor. Nueva Filosofía Pedagógica.* Ramallo Bros.

EL TIMPLE EN TENERIFE: TIMPLISTAS Y CONSTRUCTORES DESDE LA MITAD DEL SIGLO XX.

JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ RAMOS

Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife

1. INTRODUCCIÓN

El timple es un instrumento de cuerda pulsada natural de las Islas Canarias. Se trata de un cordófono de cinco cuerdas, las cuales con su particular afinación (Desde la inferior: Re5 – La4 – Mi4 – Do5 - Sol4) hacen explicita su vinculación con las vihuelas y guitarras barrocas (Landeira, 2020). El timple es un instrumento que aún se encuentra en fase de desarrollo, aunque ya ha recorrido mucho camino. Los primeros ejemplares, aún conservados, provienen de las islas orientales (Lanzarote y Fuerteventura) y tienen más de cien años. Estos primeros timples fueron elaborados por las manos de carpinteros como Vicente Morera o Francisco Morales de León, los cuales tenían como especialización la construcción y reparación de barcos de pesca. Precisamente, la atracción de los bancos y reservas pesqueras de litoral sahariano, muy cercano a las islas orientales, atraían a un sinfín de embarcaciones europeas que arribaban en las islas para aprovisionarse, descansar y comerciar. Se cree que por medio de esta relación entre isleños y marinos un antepasado europeo del timple arraigó en las islas, siendo adaptado y reproducido por los artesanos locales. Lo que resulta evidente es que el timple no es una creación canaria. En otras regiones españolas como Murcia, Aragón y Baleares es posible encontrar pequeños guitarros semejantes a nuestro instrumento, denominados como "triples" o incluso "timples" (Cabrera, 1999). Término que hace referencia a la común tesitura aguda de todos ellos. Otro elemento característico en la organología del timple canario es la existencia de un fondo "ajorobado" y no plano como en el caso de la guitarra clásica actual. Este elemento es común a otros guitarros europeos de la época y aún se conserva en instrumentos de cuerda pulsada actuales como la vihuela mexicana (Hernández, 2022).

Los primeros timples, concebidos y denotados en la actualidad como "tradicionales", tenían como función servir a la parranda. Es decir, su rol era el de ejercer un acompañamiento rítmico-armónico dentro de la interpretación musical popular. Por su tamaño reducido resultaba muy fácil de transportar y llevar, siendo además muy llamativa y distintiva su sonoridad aguda. Los ejemplares de timples tradicionales tenían un tiro de cuerda corto, no superior a los 36 centímetros (Casal, 2017). Este hecho, junto a lo innecesario de acceder a grandes registros, hacían que el timple rara vez superara los cinco o seis trastes. Por otra parte, el mueble del instrumento era muy ligero, estando elaborado con maderas locales o fácilmente accesibles como el pino para la tapa y el moral, barbusano, nisperero o castaño para los fondos y aros. En origen, los constructores que se dedicaban a elaborar timples lo hacían de forma aficionada y no tenían conocimientos de lutería. Por este motivo, era muy común que los timples no tuvieran una buena afinación ni que aprovecharan al máximo las capacidades acústicas de su caja de resonancia. Tampoco ayudaban las cuerdas utilizadas para encordar

los instrumentos, las cuales podían ser en un principio de tripa y posteriormente de nylon. En lo que respecta a su afinación, la presentada en el párrafo anterior corresponde a la que hoy en día denominamos como estándar. No obstante, en el pasado el timple gozó de múltiples afinaciones, supresiones de alguna de sus cuerdas o el hecho de octavar las superiores (Landeira, 2022). El timplista era un músico popular, que quizás sabía tocar la guitarra y afinaba el timple a semejanza de esta para reproducir las posiciones de acordes que ya conocía. Igualmente, había un desconocimiento de la teoría musical generalizado que posibilitaba que el músico no tuviera ninguna noción del concepto "tonalidad". Por ello, cuando se daba la parranda (la cual podemos definir como un encuentro casual de tocadores y cantadores para hacer música popular) para elegir el tono por el que se tocaba la pieza se decía: "por el uno", que equivalía a sol Mayor, "por el cinco" que equivalía a re mayor, "por el tendido" en do mayor o "por la zorra" en fa mayor. En cada isla podía ser más común la elección de una tonalidad frente a otra (Hernández, 2022).

En la isla de Tenerife se tienen constancia de los primeros constructores del instrumento a partir de los años cuarenta del siglo XX; no obstante, el timple está presente en la isla con anterioridad. En la segunda mitad de siglo el timple se desarrolla. Poco a poco, hay más y mejores constructores y músicos. En esta isla se da la particularidad de la existencia de dos grupos de entusiastas del instrumento que a partir de los años sesenta popularizan y desarrollan en buena medida el timple. En primer lugar, en el barrio de El Toscal se agrupan un colectivo de carpinteros que comienzan a interesarse y a elaborar instrumentos musicales. De su relación y empeño, el timple se desarrolla organológicamente, crece y gana calidad. Estos timples se caracterizan por estar mucho mejor construidos que los timples tradicionales, teniendo un mayor registro, capacidad de afinar y cualidades sonoras. No obstante, la inspiración original de estos artesanos reside en el timple tradicional de Lanzarote, el cual adoptan como referencia (Landeira 2020). Estos nuevos timples dan pie a que músicos profesionales de la isla, guitarristas clásicos de formación, se aventuren a hacer música con el timple. Para estos pioneros el objetivo era poder realizar melodías, con o sin acompañamiento, y formas musicales más complejas con el instrumento. En su repertorio había alusiones a los clásicos populares y la música de la época. Con el trabajo de estos dos grupos pioneros, el timple tiene una base sobre la que crecer y desarrollarse en la isla de Tenerife. Así, en las siguientes décadas hasta llegar a nuestros días, el timple evoluciona y crece como instrumento, mejorando organológicamente y accediendo a nuevos géneros y estilos musicales. Cada una de las distintas generaciones ha aportado con su contribución al instrumento un valioso regalo que ha permitido que el timple tenga el estatus y reconocimiento actual, transformándose de un instrumento meramente popular a un instrumento total y maduro.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio trata de ahondar en la búsqueda y el conocimiento de los principales timplistas y constructores del instrumento en la isla de Tenerife. Al conjugar sus trayectorias, se pretende esbozar una crónica que exponga la realidad musical del timple y de la música que lo impregna en la actualidad, poseyendo esta un carácter regional; en ningún caso insular ni aislado. Es necesario aumentar la bibliografía existente ya que hay muy pocos textos que centren su atención en conocer y estudiar el timple. Por este motivo, la principal herramienta

que se ha utilizado para desarrollar esta investigación es la entrevista semiestructurada. Para ello, se han realizado más de cincuenta a lo largo de tres años, encuentros algunos de ellos repetidos y que han permitido desarrollar este trabajo. A través del contacto con los timplistas y constructores vivos, es posible ahondar en el conocimiento del timple actual y pasado. Posteriormente se ha realizado el análisis sistemático de la información obtenida.

3. TIMPLISTAS DE TENERIFE

En esta sección se hablará sobre los timplistas de Tenerife desde los años cincuenta del pasado siglo. Para ello, resultará interesante establecer una clasificación temporal utilizando como elemento de agrupamiento al concepto de generación. En este caso, se cuenta con cuatro generaciones, en las cuales cada una de ellas posee características comunes que permiten asociar y contextualizar el trabajo de los timplistas. Para seleccionar qué timplistas son representativos del instrumento de la isla se corre el riesgo de caer en la subjetividad durante el proceso de selección. Evidentemente, timplistas hay muchos, así que en este estudio solo se atenderá a aquellos que se hayan dedicado profesional o semi profesionalmente a esta labor. Además, se añaden las etiquetas de timplista solista, timplista de acompañamiento y timplista-docente.

3.1. Timplistas de primera generación

Los timplistas de primera generación se encuadran entre las décadas de los años sesenta y ochenta del pasado siglo. Tienen en común poseer formación en guitarra clásica, siendo algunos de ellos en el momento de dedicarse a la interpretación musical con el timple destacados guitarristas profesionales como José Manuel Aldana (1941) o Francisco Sarmiento Rojas (1936 – 2018). Su objetivo principal es el de desarrollar repertorio "culto" con el timple, buscando nuevas posibilidades musicales. Para ello, requieren instrumentos mejorados. Entre estos avances, podemos mencionar un aumento del registro del instrumento con la inclusión de más trastes y un crecimiento del tiro de cuerda (Landeira, 2020). También, una mejora de la afinación con el uso de instrumentos de precisión y el uso de clavijas mecánicas. Por otra parte, requieren de timples con mayores cajas armónicas, que aumenten la proyección del instrumento y mejoren las condiciones armónicas del mismo. Algunos de estos timplistas, sabedores de los cambios que eran necesarios implementar en el instrumento y teniendo conocimientos con el trabajo de la madera, directamente elaboraban sus propios timples. Por ejemplo: Agrícola Álvarez Alemán (1933-2011) o Argelio Rojas Sabina (1927-2001).

3.2. Timplistas de segunda generación

En esta generación, se encuentran timplistas que han podido disfrutar de carreras profesionales como músicos; o bien, que desde el amateurismo han tenido una importante trayectoria en los grupos de música popular del archipiélago. En el caso de estos timplistas, muchos de ellos han sido autodidactas o bien han tenido formación con algún maestro (especialmente con timplistas de primera generación). Un destacado representante de esta segunda generación es Benito Cabrera (1963) el cual ha partido del conocimiento de la técnica guitarrística para labrarse una trayectoria propia con el timple, siendo pionero en la creación de repertorio propio y acercándose a nuevas músicas. Cabrera, junto al fallecido timplista

grancanario José Antonio Ramos y el timplista de Fuerteventura Domingo Rodríguez "El Colorao" son los tres grandes exponentes a nivel regional del timple de esa segunda generación. Junto a Cabrera existen un buen ramillete de timplistas de esta generación en la isla de Tenerife como son Beni Baute, Juan Martell (1960), Juan Mesa (1960), Sito Mesa (1959) o Fernando Hernández de León (1960). También son timplistas populares, aunque destacan más en su facete de cantantes solistas: Olga Ramos, África Alonso y María del Cristo Cruz. Sus carreras cobran protagonismo a partir de la década de los ochenta del siglo XX.

3.3. Timplistas de tercera generación

En este grupo se encuadran timplistas más jóvenes, los cuales han podido acceder a una carrera profesional como músicos con mayor facilidad. Estos timplistas han tenido la posibilidad de acceder a un timple moderno y desarrollado que les ha permitido avanzar en sus carreras musicales mucho más rápido que en las generaciones anteriores. Han tenido, en la gran mayoría de casos, como maestros a los timplistas de los dos primeros grupos. Con los conocimientos adquiridos de ellos, han podido elaborar repertorio propio, el cual es referente de las nuevas estéticas y recursos posibles con el instrumento. Muchos de los timplistas de esta tercera generación son profesores y maestros, por ejemplo: Pedro Izquierdo (1980), Juan Carlos García (1973), Víctor Estárico (1987) o Juan Pablo Pérez (1980). Otros, que, aunque no destacan por dedicarse a la enseñanza sí han tenido un perfil importante como solistas o músicos de acompañamiento son: Javier Castro-Gomis (1972), Jacob Marrero (1982), Miguel Ángel Negrín (1963 – 2016), Beselch Rodríguez (1984) o José Luis Santos (1964), entre otros. Sus carreras se desarrollan a partir de la llegada del siglo XXI.

3.4. Timplistas de cuarta generación

Dentro de este grupo se recogen los timplistas del ahora, jóvenes profesionales que aún están en pleno desarrollo de sus carreras y que se han encontrado con un timple evolucionado, con múltiple repertorio al alcance y muchas posibilidades. Son timplistas "sin prejuicios", los cuales han tenido maestros y se han encontrado con la posibilidad de estudiar el instrumento en escuelas de música o conservatorios. Se caracterizan por usar las nuevas tecnologías en sus procesos artísticos y de aprendizaje. Algunos representantes de este grupo en la isla de Tenerife son: David Duque (1993), Pedro Umpiérrez (1991), Samuel Delgado (1987), José Luis Hernández (1996), Alba Chávez (1998) o Joel Rodríguez (1998).

4. CONSTRUCTORES DE TIMPLE DE TENERIFE

En esta sección, dentro del condicionamiento que supone una publicación de esta naturaleza, trata de ofrecer una visión global del estado de la construcción del timple en la isla de Tenerife. A diferencia de los timplistas, el grupo de constructores es mucho más reducido. De esta forma, cuando se comenzó la investigación y se propuso recoger la trayectoria de aquellos que habían dedicado su tiempo y vida a la construcción del instrumento no se establecieron, a priori, filtros o requisito excesivamente "exquisitos" a la hora de recoger sus testimonio. Tan solo se exigía que el constructor tuviera una producción de instrumentos mínima. Con todo ello, se catalogaron una cincuentena de constructores, bien fuera por contacto directo o por el testimonio de allegados o conocidos. De esta cifra, en la actualidad solo viven veintiséis. Los objetivos que se perseguían al realizar esta investigación pasaban

por realizar una comparación organológica entre los instrumentos de cada uno de los artesanos con el fin de identificar elementos en común, y por lo tanto posibles escuelas de construcción, y describir a rasgos generales el oficio.

El oficio de artesano, o constructor de instrumentos musicales, se caracteriza por ser esencialmente masculino. Esto se debe a que clásicamente el que construye timples ha sido, o es, carpintero de profesión (Hernández, 2022). Con el prestigio que poco a poco el timple va alcanzando y la gran demanda de intrumentos (junto a reparaciones) existente en la actualidad, es de esperar que el oficio de artesano se consolide y se establezca una paridad de género. Igualmente, podríamos hablar o acercarnos al término lutier (en lo que especialización y conocimientos adquiridos conlleva el término) cuando existan estudios oficiales en la construcción de instrumentos musicales en las Islas Canarias, siendo el timple protagonista en los aprendizajes de esta formación. En este momento, la única regulación que exite es un carné de artesano, el cual es expedido por el Cabildo de Tenerife y que en boca de los artesanos de la isla, no regula ni potencia el oficio. En la actualidad, solo hay siete constructores profesionales que viven de este trabajo. A continuación, se expone de forma resumida un recurrido por los principales constructores de la isla. Para ello, se expondrán ordenados y ubicados en tres zonas geográficas: área metropolitana, norte y sur.

FIGURA 1. *Manuel Alonso de "Timples KiMa" en su taller.*

4.1. Constructores del área metropolitana

Existen dos generaciones de constructores identificables en el área metropolitana. La primera tiene su origen en los años cincuenta del pasado siglo y se radica principalmente en el barrio de El Toscal de Santa Cruz de Tenerife y en núcleos contiguos. Los constructores adscritos a esta generación tienen seña ser carpinteros de oficio y tomar al timple tradicional "conejero" (de Lanzarote) como referencia. Son los pioneros en realizar timples de concierto, atendiendo las demandas de los músicos y experimentando con tiros y volúmenes mayores. También son los responsables de implementar mejoras en el proceso de construcción de los instrumentos. Destacan en esta generación constructores como Mario Texeira, Antonio y Manuel Febles

(hermanos), Antonio Pimienta; o más recientes, Rufino Manuel Cabello o Francisco Núñez "Quiquí". También otros constructores de núcleos urbanos cercanos como Agrícola Álvarez y Argelio Rojas, ambos con la dualidad de ser timplistas y constructores; o bien, Andrés Almenara, Gilberto Ramallo, Juan Hernández o Andrés Albornoz conocido como el "guardia municipal".

En una segunda generación, a partir de los años noventa del siglo XX, se tiene constancia de constructores profesionales que elaboran timples modernos, pensados para distintos usos. Son constructores profesionales, que se dedican exclusivamente al oficio. También se da el caso de aficionados que elaboran instrumentos de gran calidad. En todo caso, la evolución organológica entre primera y segunda generación es muy notable. Destacan los talleres de KIMA (Manuel Alonso y su socio Francisco "Kiko"), David Sánchez, Abraham Marrero (conocido como Abraham Luthier) o Juan Carlos Almenar (Hernández, 2022).

4.2. Constructores del norte de la isla

Cabe destacar que, si en un principio el principal núcleo de la construcción del timple en la isla de Tenerife se situó en el área metropolitana, en la actualidad el protagonismo de este oficio se ha trasladado al norte de la isla, especialmente al Valle de La Orotava. En esta zona se concentran una buena proporción de talleres profesionales que instrumentos musicales de cuerda pulsada, no solo timples, con grandes tiradas de producción y modelos. Los timples que salen de estos talleres tienen un perfil moderno, destacando por poseer una gran variedad de acabados y especificaciones. Se puede decir, que existen tres talleres especialmente protagonistas, de los cuales se han nutrido en conocimiento y experiencia el resto de los artesanos. Estos tres talleres son el de Francisco Fariña en el barrio de Pinolere, el de Domingo Martín Machado y su hijo Domingo Martín; y por último, el de la familia Sánchez conocidos como "Los Canarios". Ellos han sido y son referencia para otros constructores como José Manuel Baritto (uno de los artesanos más importantes de la isla en la actualidad), Juan José Dios, Pedro Dios o Felipe Abreu, entre otros como se ha constatado mediante la comparación organológica (Hernández, 2022).

4.3. Constructores del norte de la isla

Se trata de un grupo de aficionados pequeño, sus timples son de construcción humilde. Destaca la buena amistad y espíritu de compañerismo que les une. Algunos de ellos son Antonio Jesús Darias, Nemesio González, Gabriel Rancel, Fermín Gil o Rafael Hernández.

5. CONCLUSIONES

Con lo expuesto se espera haber ofrecido una visión panorámica del timple, instrumento de cuerda de gran arraigo e identitario de las Islas Canarias. A través de su origen, de los timplistas y constructores, se ha tratado de elaborar un recorrido histórico que permite contemplar al lector de dónde viene el instrumento y hacia qué lugar se dirige. Claramente, la salud del timple goza en nuestros días de un estado excepcional y es esperable que dentro de muy poco tiempo el instrumento será conocido y practicado internacionalmente.

6. REFERENCIAS

Cabrera, B. (1999). *El timple.* Centro de la Cultura Popular Canaria

González Casal, P. (2017*). Estudio acústico y organológico del timple. Parámetros y tipologías*. [Tesis doctoral no publicada]. Universitat Politècnica de València

Hernández Ramos, J.L. (2022). *El Timple en Tenerife: Constructores y timplistas*. LeCanarien Ediciones

Landeira Sánchez, V.J. (2020). *El timple canario en el contexto de las guitarras tiple hispanoportuguesas. Orígenes e historia del instrumento*. [Tesis doctoral, Universidad de la Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN PARA INTERPRETACIONES DE VIOLÍN

INÉS VELERT MÁRQUEZ

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado de música estudia e interpreta obras musicales desconociendo qué tipo de trabajo se realiza. La creación de rúbricas para la evaluación de interpretaciones musicales abarca tres fines determinados: evaluación diagnóstica, continua y sumativa. La evaluación diagnóstica se utiliza para determinar cómo se encuentra el alumnado frente a una determinada meta, la evaluación continua permite asegurar el logro de esas metas mientras que la evaluación sumativa permite acreditar el desempeño logrado (Cardona y Vélez, 2015, p. 76). Los agentes que van a intervenir en el proceso evaluativo determinarán que exista una autoevaluación, en la que el alumnado valore sus logros y aspectos a mejorar, y una heteroevaluación, realizada por el profesorado cualificado (Medina, 2020).

La evaluación pedagógica, tal y como señalan Cardona y Vélez (2015), debe reunir información acerca de los aprendizajes del alumnado para el "diagnóstico o la acreditación" de conocimientos y competencias (p. 75). Debe basarse en criterios preestablecidos por los docentes para "valorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes" (p. 75) y la principal intención de evaluar será tomar futuras decisiones y proporcionar una retroalimentación a dicho alumnado.

Los proyectos formativos son una metodología para el desarrollo y evaluación de competencias en las cuales el aprendizaje se constata mediante la resolución de conflictos en contextos de desempeño (Cardona y Vélez, 2015). Según estos autores, en contraposición con la evaluación tradicional que se enfoca en las necesidades del juicio sumativo, el registro y la medición, el aprendizaje a través de proyectos formativos requiere "la retroalimentación de los logros y aspectos por mejorar" del alumnado (Mcdonald et al., 2000, citado en Cardona y Vélez, 2015, p. 76).

Fuera del mero criterio pasional o de la valoración de la transmisión de sentimientos, tal y como apuntan Capistrán y Correa, deben existir "factores o aspectos" para los cuales conviene establecer unos "estándares comunes" que permitan evaluar aprendizajes de forma objetiva (2017, p. 2). Esto permite abogar por una evaluación de carácter social, abierta, participativa y, sobre todo, centrada en las competencias (Rodríguez-Gallego, 2014).

1.1 USO DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

Capistrán y Correa (2017), tras investigaciones bibliográficas y entrevistas al profesorado, afirman que la mejor estrategia para la evaluación del desempeño musical es a través de rúbricas o matrices de evaluación. El uso de rúbricas proporciona calidad y justicia en evaluaciones realizadas por más de una persona, suponen un método transparente y neutral de evaluación, son transferibles y permiten aportar posibles mejoras al alumnado.

Calvillo y Pérez (2018) proponen la rúbrica como el instrumento ideal para evaluar la interpretación musical en un contexto de aprendizaje basado en proyectos. Sobre la evaluación a través de rúbricas sostienen:

> (…) no cabe duda de que es una de las tareas docentes más enriquecedoras, ya que participa no solo en el propio aprendizaje del alumnado, sino que también produce acciones concretas más allá del aula, en su propio entorno, y llega a ser muy útil y relevante en la vida futura de los estudiantes (p. 18).

Correa y Pérez (2015) diseñaron un conjunto de rúbricas de evaluación en el departamento de música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes de tal forma que delimitaron, analizaron y juzgaron los ítems a evaluar y la forma de hacerlo. Los autores observaron que, de forma general, los docentes que habían recibido en su vida como estudiantes una evaluación más pobre, estaban ahora más satisfechos con su evaluación. El alumnado demostró un mayor interés y mejor valoración de la evaluación con rúbrica.

También consideraron que es un trabajo arduo tanto su diseño como su utilización. La mayor parte del profesorado no tenía un conocimiento extenso sobre el uso de rúbricas y la catalogaron como un recurso solo para el personal docente.

Pau Gil et al. (2015) realizaron un trabajo de "elaboración de rúbricas de desempeño para portafolios de música y danza" (Gil et al., 2015, p. 97). Su intención fue la de crear estas rúbricas unidas a un portafolio que contiene la observación sistemática y otra serie de anotaciones o pruebas del alumnado. Las rúbricas fueron diseñadas para los cursos de cuarto de Enseñanzas Elementales y sexto de Enseñanzas Profesionales.

Estos autores tomaron en cuenta los objetivos, contenidos, competencias y criterios de evaluación regulados en los Decretos 158 y 159 del Consell y elaboraron rúbricas "en cuatro partes en función del grado de competencia demostrado por el alumno" (Gil et al., 2015, p. 99). Las rúbricas las realizaron para los distintos departamentos, también establecidos en los currículos. De ello, surgieron dos rúbricas: una para la técnica instrumental aplicada al repertorio y otra para las audiciones.

A partir de estos antecedentes, en esta investigación se diseñan rúbricas analíticas de evaluación para la prueba de interpretación de las pruebas de acceso a los diferentes cursos de enseñanzas profesionales de la especialidad de violín.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Recopilar, diseñar, implementar y evaluar rúbricas analíticas para la evaluación de la prueba de interpretación en las pruebas de acceso a los diferentes cursos de enseñanzas profesionales de violín, en diferentes conservatorios profesionales públicos y privados y centros profesionales autorizados.

2.2. Objetivos específicos

- 1. Realizar una revisión conceptual y bibliográfica para conocer los distintos tipos de evaluación y los instrumentos necesarios para llevar a cabo las rúbricas, así como

aquellas formas e instrumentos de evaluación utilizadas en los últimos tiempos en los exámenes de interpretación de violín.

- 2. Conocer los distintos tipos de rúbricas y elegir la más adecuada para la evaluación de interpretaciones.
- 3. Establecer los contenidos a evaluar, los criterios de evaluación y todos los estándares demandados en una rúbrica de evaluación, tales como los niveles de ejecución o los valores de puntuación teniendo en cuenta los resultados de las entrevistas a los docentes.
- 4. Poner en uso estas rúbricas a modo de prueba para la evaluación de una muestra de alumnado y evaluar su eficacia, reproducibilidad y repetitividad.

3. METODOLOGÍA

Teniendo en consideración el modelo propuesto por Grundy (1982; 1991), se puede clasificar como un trabajo de investigación-acción práctica dado que supone un "proceso de indagación y reflexión de la práctica a la luz de sus fines y, viceversa, de los fines o valores a la luz de los acontecimientos prácticos" (Bausela, 2004, p. 4). Según este autor, este trabajo se desarrolla "siguiendo un modelo en *espiral en ciclos* sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión–evaluación" (p. 4).

Del mismo modo, es una investigación cualitativa en la que se investiga el uso de rúbricas como forma evaluación y en la que se utilizan datos cuantitativos para su triangulación haciendo un ciclo Deming. Se considera investigación *ex-post-facto* de carácter inductivo, partiendo de una investigación-acción para llegar a una realidad más amplia (Cancela et al., 2010). Las descripciones las realiza la persona observadora, es decir, es una observación participante y están ligadas a la persona encargada de la investigación; por ello, se entiende que no es replicable científicamente. Es necesario recalcar que en este estudio la acción sí que podría ser replicable, a falta de la evaluación de su replicabilidad (Medina, 2020).

3.1 Diseño

Con la finalidad de conducir la investigación-acción, se ha diseñado una metodología de tipo documental para recoger toda la información bibliográfica al respecto.

También se ha utilizado una metodología del tipo empírico-analítica cuantitativa en el momento en el que se ha evaluado la eficacia y reproducibilidad del proyecto diseñado.

Para demostrar que una rúbrica es eficaz debe haber la menor diferencia de nota posible entre los examinadores (Domínguez-Lara, 2016). En virtud de esto y realizando una búsqueda conceptual de cómo calcularlo de forma numérica, se ha seleccionado el coeficiente α de Cronbach y las correlaciones inter–ítem.

3.2 MUESTRA

La población del presente estudio son todos los docentes de los centros de enseñanza de música en España, siendo la muestra la que se puede observar en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1. *Muestra del profesorado participante*

Profesorado	Comunidad autónoma	Ciudad	Tipo de centro	Especialidad	Género
1	Comunitat Valenciana	Silla	Conservatorio Profesional Municipal	Violín	Hombre
2	Comunitat Valenciana	Catarroja	Conservatorio Profesional Público	Lenguaje Musical	Mujer
3	Comunitat Valenciana	Sueca	Centro Profesional Autorizado Privado	Lenguaje Musical	Mujer
4	Comunitat Valenciana	Sueca	Centro Profesional Autorizado Privado	Lenguaje Musical y Violín	Mujer
5	Comunitat Valenciana	Sueca	Centro Profesional Autorizado Privado	Violonchelo	Mujer
6	Comunitat Valenciana	Sueca	Centro Profesional Autorizado Privado	Violín	Mujer
7	Comunitat Valenciana	València	Conservatorio Superior Público	Viola	Hombre
8	Comunitat Valenciana	Cullera	Conservatorio Profesional Público	Contrabajo	Hombre
9	Comunitat Valenciana	València	Academia Privada	Percusión	Hombre
10	Extremadura	Almendralejo	Conservatorio Profesional Público	Lenguaje Musical	Mujer

Tabla 2. *Muestra del alumnado participante*

Alumnado	Comunidad autónoma	Ciudad	Tipo de centro	Especialidad	Género
1	Comunitat Valenciana	València	Escuela de Música Privada	Violín	Hombre

3.3 INSTRUMENTOS

Tras elaborar la rúbrica, se ha utilizado un documento enviado al profesorado muestra para evaluar al alumnado muestra, el cual contenía las instrucciones para utilizar la rúbrica y para realizar la evaluación de la prueba, la rúbrica y un apartado para aportar *feedback*.

3.4 PROCEDIMIENTO

Para la búsqueda de información se utiliza la técnica de la revisión bibliográfica. Se ha realizado una búsqueda en el marco legislativo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación exigidos tanto a nivel estatal como a nivel comunitario. Posteriormente, se han

consultado los datos publicados en las páginas web de los conservatorios de referencia (València y Oliva): Estructura de las pruebas de acceso, contenidos a evaluar en las pruebas para cada curso distinto, obras recomendadas y otras exigencias.

Con esto, teniendo en cuenta las posibles diferencias de un centro a otro y la experiencia personal de la autora de este trabajo, se han establecido los contenidos a evaluar para la prueba de acceso a cada curso y los parámetros de calificación. No existe una no competencia por debajo del 10% porque así se indica en las diferentes legislaciones, en los criterios de evaluación y calificación.

En segundo lugar, se han realizado las rúbricas a partir de la bibliografía revisada y consultada. Para poner a prueba el proyecto, se ha grabado al alumno muestra y se ha enviado un documento al profesorado muestra, (distinguiendo profesorado de cuerda del que no es de cuerda, que puede necesitar consejo para evaluar algunos aspectos técnicos), con un enlace a la partitura, un enlace a la grabación, la rúbrica correspondiente y las instrucciones a seguir.

Pasados unos días, este tribunal ha respondido con las calificaciones realizadas, las cuales incluyen por ende los aspectos en los que debe trabajar más el alumno evaluado, y unas sugerencias de posible mejora de la rúbrica. Se han mejorado aspectos de las rúbricas que no interferían en el resultado de su evaluación a partir del *feedback* del profesorado colaborador y de los conocimientos adquiridos durante los años de estudio y experiencia profesional de la autora del trabajo.

En cuanto a la técnica metodológica utilizada para la evaluación de la reproducibilidad de las rúbricas es un análisis comparativo de las calificaciones propuestas por diferentes profesores y profesoras cualificados para un mismo alumnado y una misma interpretación en una prueba de acceso; siendo dicho profesorado el tribunal de esta prueba. Se tiene en cuenta el sesgo del investigador y se determina su fiabilidad y su validez mediante el coeficiente α de Cronbach y las correlaciones inter–ítem. Se utilizan estas medidas puesto que aportan "información sobre la homogeneidad del constructo, en este caso sobre la competencia, que se pretende medir" (Conchado et al., 2016, p. 6). Según Domínguez-Lara (2016), si el resultado de este Coeficiente se encuentra entre 0,6 y 1, se puede afirmar que esta escala tiene validez (Domínguez-Lara, 2016, como se citó en Frías-Navarro, 2022). Cuanto más se aproxime a 1 el resultado, más fiable será la rúbrica.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Se elaboraron rúbricas analíticas para las pruebas de acceso de primer a sexto curso de las EE. PP. de música, de la especialidad de violín. A su vez, se han logrado los objetivos específicos 1, 2 y 3 al elaborarlas. Estas rúbricas permiten especificar tantos contenidos a evaluar como sean necesarios, desglosarlos en profundidad, y detallar la escala de evaluación necesaria para los mismos. A continuación, se presenta la rúbrica modelo, cuyos elementos técnicos violinísticos son evaluables solo por el profesorado experto de cuerda.

Prueba evaluada					Interpretación Prueba Acceso 1º CURSO EE.PP.				
Obra/s evaluada/s									
Evaluado/a: Nombre y apellidos									
Tribunal evaluador: Nombre y apellidos									
Fecha y hora									
Ítems para evaluar	Competencia sobresaliente (90%-100%)	Competencia avanzada (80%-89%)	Competencia notable (70%-79%)	Competencia media (60%-69%)	Competencia básica (50%-59%)	No competencia (40%-49%)	No competencia (30%-39%)	No competencia (20%-29%)	No competencia (10%-19%)
Sujeción del instrumento 0,3/10	Sujeta el instrumento correctamente (escuela rusa o escuela franco-belga).	Sujeta el instrumento casi correctamente, aunque con algún leve defecto que corrige a lo largo de la interpretación.	Sujeta el instrumento casi correctamente con algún leve defecto que no corrige durante la interpretación.	Sujeta el instrumento con varios defectos leves que corrige en parte, pero no por completo, durante la interpretación.	Sujeta el instrumento con varios defectos leves que no corrige durante la interpretación.	Sujeta el instrumento con algún defecto grave que no corrige en la interpretación.	Sujeta el instrumento con varios defectos graves que no corrige en la interpretación.	Sujeta el instrumento con varios defectos graves que no corrige en la interpretación y que le dificultan notablemente la interpretación.	Sujeta el instrumento con varios defectos graves que no corrige y que le provocan malestar en su interpretación, tanto que es necesario que una

									persona del tribunal le ayude a corregirla.
Posición corporal 0,3/10	Su posición corporal es adecuada y sin tensión.	Su posición corporal es adecuada, aunque con algún leve defecto que corrige a lo largo de la interpretación.	Su posición corporal es casi la adecuada con algún leve defecto que no corrige durante la interpretación.	Su posición corporal tiene varios defectos leves que corrige en parte, pero no por completo, durante la interpretación.	Su posición corporal tiene varios defectos leves que no corrige durante la interpretación.	Su posición corporal tiene algún defecto grave que no corrige en la interpretación.	Su posición corporal tiene varios defectos graves que no corrige en la interpretación.	Su posición corporal tiene varios defectos graves que no corrige en la interpretación y que le dificultan notablemente la interpretación.	Su posición corporal tiene varios defectos graves que no corrige y que le provocan malestar en su interpretación, tanto que es necesario que una persona del tribunal le ayude a corregirla.
Higiene personal y atuendo. (No es necesario	Vestimenta protocolaria perfecta e higiene	Vestimenta protocolaria casi perfecta e higiene	Vestimenta protocolaria con dos o tres	Alguna de las prendas de ropa difiere completamen	Dos o más prendas de ropa difieren completamen	Su vestimenta no es la protocolaria y/o su higiene	Su vestimenta no es la protocolaria	Su vestimenta no es la protocolaria	Su vestimenta no es la protocolaria

vestir de negro, pero sí con cierto tono formal para la ocasión. La higiene personal no adecuada será eliminatoria.) 0,2/10	personal adecuada.	personal adecuada.	pequeños defectos e higiene personal adecuada.	te de la adecuación protocolaria e higiene personal adecuada.	te de la adecuación protocolaria e higiene personal adecuada.	personal no es la adecuada.	y o su higiene personal no es la adecuada, de tal forma que le dificulta levemente la interpretación.	y o su higiene personal no es la adecuada, de tal forma que le dificulta gravemente la interpretación.	y o su higiene personal no es la adecuada y le dificulta su interpretación, tanto, que tiene que parar en alguna ocasión.
Conciencia escénica (protocolos y actitud con público y tribunal) 0,2/10	-Saluda al tribunal. -Saluda al público si lo hay. -Presenta las obras a los presentes. -Tiene actitud propia de un escenario: ·Saludo	Uno de los ítems anteriores no se cumple con exactitud.	Dos de los ítems anteriores no se cumplen con exactitud.	Tres de los ítems anteriores no se cumplen con exactitud.	Cuatro de los ítems anteriores no se cumplen con exactitud.	Cinco de los ítems anteriores no se cumplen con exactitud.	Cinco de los ítems anteriores no se cumplen con exactitud y presenta una actitud algo desagradable que cambia con la respuesta del tribunal.	Cinco de los ítems anteriores no se cumplen con exactitud y presenta una actitud algo desagradable.	Cinco de los ítems anteriores no se cumplen con exactitud y se expresa de forma inadecuada al tribunal.

	inicio; ·Saludo final; ·Paso de hojas delicado.								
Obras: copias y originales. 0,1/10	Lleva las partituras originales y presenta una copia en una carpetilla o funda y el programa con las obras y autores, y sus datos personales.	Lleva las partituras originales y presenta una copia sin carpetilla o funda y el programa con las obras y autores, y sus datos personales.	Lleva las partituras originales y presenta copia para el tribunal sin carpetilla o funda y el programa con las obras y autores, y sus datos personales.	Lleva las partituras originales y presenta copia defectuosa para el tribunal sin carpetilla o funda y el programa con las obras y autores, y sus datos personales.	Lleva las partituras originales y no presenta copia para el tribunal (sin una carpetilla o funda) y no presenta programa con las obras y autores, y sus datos personales.	REQUISITO ELIMINATORIO. No lleva las partituras originales o no presenta ni siquiera una copia para el tribunal.			
Adecuación de las obras a interpretar en compendio	En conjunto, entre las tres obras se comprenden el 100% de	En conjunto, entre las tres obras se comprenden el 95%-99%	En conjunto, entre las tres obras se comprenden el 90%-94%	En conjunto, entre las tres obras se comprenden el 85%-89%	En conjunto, entre las tres obras se comprenden el 80%-85%	REQUISITO ELIMINATORIO. En conjunto, entre las tres			

(estilos, nivel técnico) 0,3/10	los criterios técnicos, estilísticos e interpretativos exigibles.	los criterios técnicos, estilísticos e interpretativos exigibles.	de los criterios técnicos, estilísticos e interpretativos exigibles.	de los criterios técnicos, estilísticos e interpretativos exigibles.	de los criterios técnicos, estilísticos e interpretativos exigibles.	obras se comprenden menos del 80% de los criterios técnicos, estilísticos e interpretativos exigibles.			
TONALIDADES: En compendio, mínimo 1 obra con 2 alteraciones y que haya 2 tonalidades distintas entre las 3 obras presentadas. COMPASES: En compendio, al menos 2 compases distintos. REGISTRO: En al menos 1 de las obras se debe llegar a la nota más grave del violín (Sol 3 según el Índice Acústico Franco-Belga) y, en al menos 1 de las obras también, se debe llegar al Do 6 en el mismo Índice. AGÓGICA: Como mínimo, deben diferir 2 tempos distintos en el compendio de las obras. DINÁMICA: Como mínimo, se deben interpretar dos dinámicas distintas en cada obra presentada. CAMBIOS DE POSICIÓN: En las 3 las obras debe haber un mínimo de tres pasajes donde se cambie de posición a 3ª. El cambio a 2ª posición no es indispensable en esta prueba, aunque sí puede aparecer en la prueba de primera vista. GOLPES DE ARCO: Entre las tres obras debe haber un mínimo de 3 golpes de arco distintos y, en cada una deben interpretarse, al menos, 2.									
Afinación 2/10	No presenta ninguna desafinación.	Hay alguna desafinación que corrige rápidamente.	Hay alguna desafinación que no corrige.	Hay más de 5 desafinaciones que no corrige.	Hay más de 10 desafinaciones que no corrige.	Hay varios pasajes desafinados que no corrige.	En general, la afinación con tres posiciones de la mano (A, B, C, D, etc.) está más o menos lograda	En general, la afinación con dos posiciones de la mano (A, B, C, D, etc.) está más o menos lograda	En general, la afinación con una posición de la mano (A, B, C, D, etc.) está más o menos lograda

							pero, con el resto, no lo está.	pero, con el resto, no lo está.	pero, con el resto, no lo está.
Ejecución de los cambios de posición (hasta III) 0,5/10	Cambia fluida y correctamente de posición donde requiere la obra.	Cambia fluida y correctamente de posición donde requiere la obra a excepción de alguna vez.	Algunos cambios de posición afectan al ritmo.	Todos los cambios de posición afectan al ritmo.	Los cambios de posición afectan al ritmo y a la afinación levemente.	Los cambios de posición no se hacen correcta ni fluidamente y afectan al ritmo y a la afinación.	Un cambio de posición no lo realiza y toca el pasaje en primera posición.	Un cambio de posición no lo realiza y toca el pasaje con otras notas.	Dos cambios de posición no los realiza y toca los pasajes en primera posición o con otras notas.
Distribución del arco y zona adecuada 0,7/10	Distribuye el arco correctamente con relación a las figuras, golpes de arco y matices, durante toda la obra.	Distribuye el arco correctamente con relación a las figuras, golpes de arco y matices, excepto en alguna ocasión.	Distribuye el arco correctamente con relación a las figuras, golpes de arco y matices, excepto en dos o tres ocasiones.	Distribuye el arco correctamente con relación a las figuras, golpes de arco y matices, excepto en un pasaje completo o en más de	Distribuye el arco correctamente con relación a las figuras, golpes de arco y matices, excepto en dos pasajes completos o en más de	No distribuye el arco correctamente ni utiliza la zona del arco adecuada de forma constante en la interpretación.	No distribuye el arco correctamente ni utiliza la zona del arco adecuada de forma constante en la interpretación y ha de	No distribuye el arco correctamente ni utiliza la zona del arco adecuada de forma constante en la interpretación y ha de	No distribuye el arco correctamente ni utiliza la zona del arco adecuada de forma constante en la interpretación y ha de

				tres ocasiones.	cinco ocasiones.		cambiar radicalmente el golpe de arco en un pasaje completo.	cambiar radicalmente el golpe de arco en dos pasajes completos.	cambiar radicalmente el golpe de arco en tres pasajes completos.
Estabilidad y precisión en los cambios de cuerda 0,6/10	Los cambios de cuerda son precisos, correctos y no pierde el punto de contacto ni se escuchan ruidos no deseados en el mismo.	Los cambios de cuerda son precisos, correctos y no pierde el punto de contacto ni se escuchan ruidos no deseados en el mismo, excepto en alguna ocasión.	Los cambios de cuerda son precisos, correctos y no pierde el punto de contacto ni se escuchan ruidos no deseados en el mismo, excepto en dos o tres ocasiones.	Los cambios de cuerda no son precisos y en ocasiones pierde el punto de contacto, pero no se escuchan ruidos no deseados.	Los cambios de cuerda no son precisos, en ocasiones pierde el punto de contacto, y alguna vez se escucha un ruido no deseado.	Los cambios de cuerda no son precisos, pierde el punto de contacto y se descoordina.	Los cambios de cuerda no son precisos, pierde el punto de contacto y se descoordina. Se escuchan ruidos no deseados.	En algún cambio de cuerda se descoordina de forma que ha de parar levemente el arco.	En varios cambios de cuerda se descoordina de forma que ha de parar levemente el arco.
Articulaciones y golpes de arco adecuados	En este apartado, si un golpe no se utiliza en una obra (aunque lo incluya en otras del repertorio), se calculará una puntuación media de los golpes de arco y se ponderará al % del apartado.								

-Detaché 0,5/10	Ejecuta correctamente en toda la pieza este golpe de arco.	En alguna ocasión no ejecuta correctamente el golpe de arco.	En dos o tres ocasiones no ejecuta correctamente el golpe de arco.	En cuatro o cinco ocasiones no ejecuta correctamente el golpe de arco.	En seis o siete ocasiones no ejecuta correctamente el golpe de arco.	En general, no ejecuta correctamente el golpe de arco.	En general, no ejecuta correctamente el golpe de arco y eso le afecta al tempo en alguna ocasión.	En general, no ejecuta correctamente el golpe de arco y eso le afecta al tempo en ciertas ocasiones.	En general, no ejecuta correctamente el golpe de arco y eso le afecta al tempo en bastantes ocasiones.
-Legato 0,5/10	Ejecuta correctamente en toda la pieza este golpe de arco.	En alguna ocasión no ejecuta correctamente el golpe de arco.	En dos o tres ocasiones no ejecuta correctamente el golpe de arco.	En cuatro o cinco ocasiones no ejecuta correctamente el golpe de arco.	En seis o siete ocasiones no ejecuta correctamente el golpe de arco.	En general, no ejecuta correctamente el golpe de arco.	En general, no ejecuta correctamente el golpe de arco y eso le afecta al tempo en alguna ocasión.	En general, no ejecuta correctamente el golpe de arco y eso le afecta al tempo en ciertas ocasiones.	En general, no ejecuta correctamente el golpe de arco y eso le afecta al tempo en bastantes ocasiones.
-Martellé 0,5/10	Ejecuta correctamente en toda la pieza este golpe de arco.	En alguna ocasión no ejecuta correctamente el golpe de arco.	En dos o tres ocasiones no ejecuta correctamente el golpe de arco.	En cuatro o cinco ocasiones no ejecuta correctamente el golpe de arco.	En seis o siete ocasiones no ejecuta correctamente el golpe de arco.	En general, no ejecuta correctamente el golpe de arco.	En general, no ejecuta correctamente el golpe de arco y eso le afecta al tempo en	En general, no ejecuta correctamente el golpe de arco y eso le afecta al tempo en	En general, no ejecuta correctamente el golpe de arco y eso le afecta al tempo en

							alguna ocasión.	ciertas ocasiones.	bastantes ocasiones.
Tempo adecuado de la obra 0,75/10	El tempo es adecuado, incluidos sus cambios si los hay.	Se inicia con un tempo levemente más rápido o lento del adecuado, pero lo corrige de forma rápida.	El tempo es levemente más rápido o lento del adecuado, incluidos los cambios si los hay.	Se inicia con un tempo un tanto inadecuado, aunque lo corrige antes de llevar interpretado un 20% de la obra.	El tempo es un tanto más rápido o lento de lo que debería ser, pero lo corrige antes de llevar interpretado un 50% de la obra.	El tempo de la obra es inadecuado y no lo corrige.	El tempo de la obra es inadecuado y no lo corrige, y eso le repercute en no ejecutar bien en alguna ocasión los elementos técnicos como golpes de arco o cambios de posición.	El tempo de la obra es inadecuado y no lo corrige, y eso le repercute en no ejecutar bien en ciertas ocasiones los elementos técnicos como golpes de arco o cambios de posición.	El tempo de la obra es inadecuado y no lo corrige, y eso le repercute en no ejecutar bien en bastantes ocasiones los elementos técnicos como golpes de arco o cambios de posición.
Pulso 0,75/10	Mantiene el pulso de forma adecuada durante la obra.	Hay un compás o momento musical en el que no lleva el pulso de	Hay dos o tres compases o momentos musicales en los que no	Hay cuatro o cinco compases o momentos musicales en los que no	Hay seis o siete compases o momentos musicales en los que no	Hay dos o tres pasajes musicales en los que no lleva el pulso de forma adecuada.	Hay cuatro pasajes musicales en los que no lleva el pulso de	Hay cinco pasajes musicales en los que no lleva el pulso de	Hay seis pasajes musicales en los que no lleva el pulso de

		forma adecuada.	lleva el pulso de forma adecuada.	lleva el pulso de forma adecuada.	lleva el pulso de forma adecuada.		forma adecuada.	forma adecuada.	forma adecuada.
Matices agógicos 0,6/10	Interpreta de forma adecuada el 90-100% de los matices agógicos.	Interpreta de forma adecuada el 80-89% de los matices agógicos.	Interpreta de forma adecuada el 70-79% de los matices agógicos.	Interpreta de forma adecuada el 60-69% de los matices agógicos.	Interpreta de forma adecuada el 50-59% de los matices agógicos.	Interpreta de forma adecuada del 40% al 49% de los matices agógicos.	Interpreta de forma adecuada del 30% al 39% de los matices agógicos.	Interpreta de forma adecuada del 20% al 29% de los matices agógicos.	Interpreta de forma adecuada del 10% al 19% de los matices agógicos.
Matices dinámicos 0,6/10	Interpreta de forma adecuada el 90-100% de los matices dinámicos.	Interpreta de forma adecuada el 80-89% de los matices dinámicos.	Interpreta de forma adecuada el 70-79% de los matices dinámicos.	Interpreta de forma adecuada el 60-69% de los matices dinámicos.	Interpreta de forma adecuada el 50-59% de los matices dinámicos.	Interpreta de forma adecuada menos del 40% al 49% de los matices dinámicos.	Interpreta de forma adecuada del 30% al 39% de los matices dinámicos.	Interpreta de forma adecuada del 20% al 29% de los matices dinámicos.	Interpreta de forma adecuada del 10% al 19% de los matices dinámicos.
Emisión del sonido	Será la correcta como consecuencia de la buena resolución del resto de apartados.								
Seguridad en lectura e interpretación	Denota seguridad en la lectura e interpretació	Denota seguridad en la lectura e interpretació	Denota seguridad en la lectura e interpretació	Denota seguridad en la lectura e interpretació	Denota seguridad en la lectura e interpretació	No denota la suficiente seguridad en la lectura e	No denota la suficiente seguridad en la lectura e	No denota la suficiente seguridad en la lectura e	No denota la suficiente seguridad en la lectura e

0,3/10	n, lee con fluidez y la lectura no le frena; conoce la obra y utiliza el papel solo como mero apoyo, o toca de memoria, en toda la obra o momentos musicales.	n, lee con fluidez y la lectura no le frena; conoce la obra y utiliza el papel solo como mero apoyo, o toca de memoria, excepto en uno o dos compases o momentos musicales.	n, lee con fluidez y la lectura no le frena; conoce la obra y utiliza el papel solo como mero apoyo, o toca de memoria, excepto en tres o cuatro compases o momentos musicales.	n, lee con fluidez y la lectura no le frena; conoce la obra y utiliza el papel solo como mero apoyo, o toca de memoria, excepto en cinco o seis compases o momentos musicales.	n, lee con fluidez y la lectura no le frena; conoce la obra y utiliza el papel solo como mero apoyo, o toca de memoria, excepto en siete u ocho compases o momentos musicales.	interpretación, la lectura le frena en nueve o más compases o momentos musicales.	interpretación, la lectura le frena en gran parte de la obra.	interpretación, la lectura le frena en gran parte de la obra y esto le repercute negativamente en otros aspectos como el tempo, dinámicas, etc.	interpretación, la lectura le frena en gran parte de la obra y esto le repercute negativamente en otros aspectos como el tempo, dinámicas, etc., además de en aspectos técnicos.
Dicción y comunicación en el discurso musical 0,3/10	Expresa y comunica en el discurso musical, ha analizado la obra, a su nivel. Conoce las frases,	Expresa y comunica en el discurso musical, ha analizado la obra, a su nivel. Conoce las frases,	Expresa y comunica en el discurso musical, ha analizado la obra, a su nivel. Conoce las frases,	Expresa y comunica en el discurso musical, ha analizado la obra, a su nivel. Conoce las frases,	Expresa y comunica en el discurso musical, ha analizado la obra, a su nivel. Conoce las frases,	En general la dicción y comunicación en el discurso musical es escasa, aunque hay un pequeño intento de diferenciar las	En general la dicción y comunicación en el discurso musical es escasa, aunque hay un pequeño	En general la dicción y comunicación en el discurso musical es escasa, aunque no le repercute	En general la dicción y comunicación en el discurso musical es escasa, y le repercute negativamen

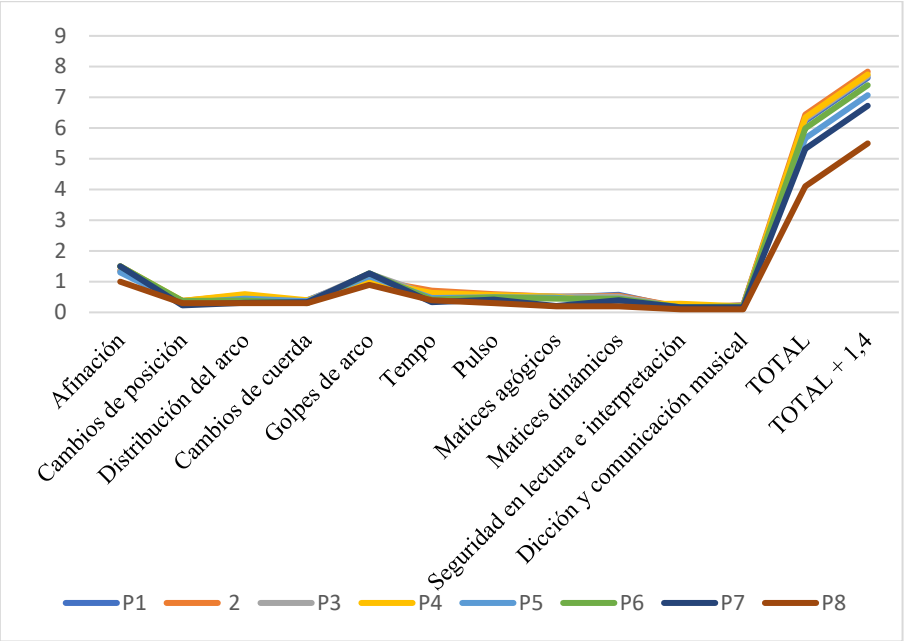
	semifrases y las secciones de la obra e interpreta en consecuencia de ello; lo combina con los matices y recursos de la obra de forma correcta.	semifrases y las secciones de la obra e interpreta en consecuencia de ello; lo combina con los matices y recursos de la obra de forma correcta, excepto en uno o dos compases o momentos musicales.	semifrases y las secciones de la obra e interpreta en consecuencia de ello; lo combina con los matices y recursos de la obra de forma correcta, excepto en tres o cuatro compases o momentos musicales.	semifrases y las secciones de la obra e interpreta en consecuencia de ello; lo combina con los matices y recursos de la obra de forma correcta, excepto en cinco o seis compases o momentos musicales.	semifrases y las secciones de la obra e interpreta en consecuencia de ello; lo combina con los matices y recursos de la obra de forma correcta, excepto en siete u ocho compases o momentos musicales.	partes principales de la obra en su interpretación.	intento de diferenciar alguna parte de la obra en su interpretación.	negativamente en aspectos técnicos.	te en aspectos técnicos.

Con estas rúbricas se realiza una heteroevaluación del tribunal al alumnado y sirve como mecanismo de una autoevaluación y de una coevaluación cuando las pruebas de interpretación son abiertas al público.

4.2 Puesta en uso y evaluación de la rúbrica

Se ha puesto en uso la rúbrica modelo con una muestra, evaluando su eficacia. Se puede afirmar que con estas rúbricas se obtienen resultados más o menos homogéneos reduciendo así el error del examinador, siendo α=0,8471.

Figura 2. *Correlaciones inter-ítem para comprobar la variabilidad dependiendo del juez*



Fuente: elaboración propia a partir del gráfico propuesto por Conchado et al. (2016).

5. CONCLUSIONES

Este estudio ha permitido diseñar rúbricas destinadas a la evaluación del desempeño en la interpretación de violín para las pruebas de acceso a los diferentes cursos de enseñanzas profesionales de este instrumento. Se ha cumplido el objetivo general, así como los objetivos específicos. Con esto, se ha logrado evaluar la eficacia de las rúbricas, eligiendo la calificación de los ítems y aplicando una rúbrica modelo en una muestra de profesorado y alumnado.

La continuidad del estudio prevista en primera instancia es aplicar este trabajo a una muestra mayor, tanto de profesorado como de cursos; es decir, utilizar el resto de rúbricas. Con ello, se podrán documentar los datos obtenidos y evaluar nuevamente la fiabilidad de las rúbricas, así como los comentarios y sugerencias del profesorado.

6. REFERENCIAS

Aguilar Lara, M. P. (2015). *Evaluación por rúbricas de la Composición Escrita en 2º ciclo de Educación Primaria* [Tesis doctoral, Universitat de València]. https://roderic.uv.es/handle/10550/49207.

Alsina Masmitjà, J., Argila Irurita, A., Aróztegui Trenchs, M., Arroyo Cañada, F. J., Badia Miró, M., Carreras Marín, A., Colomer Busquets, M., Gracenea Zugarramurdi, M., Halbaut Bellowa, L., Juárez Vives, P., Llorente Galera, F., Marzo Ruiz, L., Mato Ferré, M., Pastor Durán, X., Peiró Martínez, F., Sabariego Puig, M. y Vila Merino, B. (2015). Rúbricas para la evaluación de las competencias transversales. *Cuadernos de docencia universitaria*, *26*. Editorial Octaedro-ICE.

Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación, (35)*1, 1-9.

Calvillo Castro, A. J. y Pérez Sabio, Z. (2018). ABP y evaluación en el aula de música. *Eufonía: Didáctica de la música*, *76,* 13-19.

Cancela Gordillo, R., Cea Mayo, N., Galindo Lara, G. y Valilla Gigante, S. (2010). *Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto*. [Universidad Autónoma de Madrid]. Formación y Desarrollo Docente http://www.formaciondocente.com.mx/06_RinconInvestigacion/01_Documentos/Metodologia%20de%20la%20Investigacion%20Educatica.pdf.

Conchado, A., Egea, L., Ferrándiz, J., Gassó, V., García, I., Nácher, J., Nieto, A. y Tejel, J. (2016, julio 7 y 8). Fiabilidad y validez de rúbricas para la evaluación de las competencias "Comunicación" y "Diseño y proyecto". *In-Red 2016. II Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red*. [Universitat Politècnica de València], 1-17. Rialnet UPV https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/105431/4392-10440-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Capistrán Gracia, R. W., y Correa, J. P. (2017). La evaluación del desempeño musical y el uso de rúbricas. *DOCERE*, *8*(17), 28–31. https://doi.org/10.33064/2017docere171404 28-34.

Capote, S. y Sosa, Á. (2006). Evaluación: rúbrica y listas de control. *Evaluación de los Aprendizajes*. [Trabajo académico, Universidad de Huelva]. Docplayer https://docplayer.es/41794644-Evaluacion-rubrica-y-listas-de-control.html.

Cardona, S., Vélez, J., y Tobón, S. (2015). Proyectos Formativos y Evaluación con Rúbricas. *Paradígma, 36*(2), 74-98.

Chacón Solís L. A. (2013). ¿Qué significa "evaluar" en música? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, *9*, 1-25. https://doi.org/10.5209/rev_RECI.2012.v9.42805.

Colmenares, A. M. y Piñero M. L. (2008). La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, (27), 96-114.

Conde Rodríguez, A., y Pozuelos Estrada, F. J. (2021). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa: un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación En La Escuela*, (63), 77–90. https://doi.org/10.12795/IE.2007.i63.06.

Cordero, N., Fuentes, C., y Rodríguez, J. (2015). Desarrollo de rúbricas. *Desarrollo de rúbricas*: *Puerto Rico, 27 de abril de 2015*. Oficina de Evaluación del Aprendizaje Estudiantil. [Universidad de Puerto Rico, Webinar], 1-33.

Correa, J. P. y Pérez-Martínez, M. (2015). Implementación de rúbricas de evaluación en el departamento de música de la UAA. En Capistrán, R. (2015). *Educación Musical a Nivel Superior*. [Universidad Autónoma de Aguascalientes], 42-50.

Cronbach, L.J. (1951). Coeficiente alfa y la estructura interna de pruebas. *Psychometrik, 16*(3), 297-334.

Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana,* núm. 5606 de 25.09.2007. Ref. 012101/2007.

Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana,* núm. 5606 de 25.09.2007. Ref. 012102/2007.

Etxabe Urbieta, J. M., Aranguren Garayalde, K. y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de formación e innovación educativa Universitaria, 4*(3), 156-169.

Frías-Navarro, D. (2022). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. [Universidad de València].

Gallego Arrufat, M.J.; Raposo-Rivas, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. REDU: Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a *Evaluación formativa mediante e-rúbricas*, *12*(1), 197-215. https://doi.org/10.4995/redu.2014.6423

Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación En Educación Médica*, *2*(5), 61-65. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2013.05.00010

Gil Cortés, P., Valero García, J. P., Mingot Cortés, B. y de Dios Tronch, A. (2015). Elaboración de rúbricas de desempeño para portafolios de Música y Danza. En: Cabedo, C., Juncos, R. y Valero, J. P. (Eds.), *Las enseñanzas de música y danza en la comunidad valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social* (pp. 97-104). Generalitat Valenciana.

González Royo, A. y Bautista, A. (2018) ¿Cómo evalúas a tus alumnos de instrumento? Ideas del profesorado de conservatorio sobre los procedimientos de evaluación. *Psychology, Society & Education*, *10*(1), 103–126. https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1041.

Hawes, G. (2004). Evaluación: estándares y rúbricas. *Proyecto Mecesup TAL101*. [Universidad de Talca]. https://www.academia.edu/1177084/Evaluaci%C3%B3n_Est%C3%A1ndares_y_r%C3%BAbricas.

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. (BOE núm. 294, de 6 de diciembre de 2018).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

López, Miguel Á. (2007). *Guía básica para la elaboración de rúbricas*. [Universidad Iberoamericana Puebla]. https://www.slideshare.net/aprendizaje/gua-bsica-para-la-elaboracin-de-rbricas.

Manso Gómez, F. (2019). *Propuesta de evaluación en el área de Música en la Educación Primaria.* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39569.

Medina Sendra, D. A. (2019-2020). *Métodos de Investigación Educativa*. [Conservatori Superior de Música Joaquín Rodrigo de València].

Mejía Pérez, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare, 16*(1), 27-46. ISSN-e 1409-4258. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3975651.

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? En: *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 7*(1), 3. https://doi.org/10.7275/a5vq-7q66.

Picón-Jácome, E. (2013). La rúbrica y la justicia en la evaluación. *Íkala, 18*(3), 79–94. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255030038006

Portal.edu.gva.es. (2022, Abril). *Conservatori Professional Josep Climent de Oliva*. https://portal.edu.gva.es/conservatorioliva/proves-acces-i-certificat/acces-a-ensenyaments-professionals/

Portal.edu.gva.es. (2022, Abril). *Conservatorio Profesional de Música de Valencia*. https://portal.edu.gva.es/cpmvalencia/es/pruebasdeacceso-ingreso/

Silla.es. (2022, Abril). Disponible en: https://www.silla.es/wp-content/uploads/2021/06/violi-1epm.pdf.

Real Academia Española. (n.d.). En *Diccionario de la Real Academia Española.* Recuperado 27 Mayo, 2020, de http://www.rae.es.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo Básico de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Rodríguez de León, L. (2014). *Planificación Estratégica II Diagrama de Gantt.* Pasaje de Grado de Comisario a Comisario Inspector (PA) (PE) (PT): Cuerpo Nacional de Policía de Uruguay. https://docplayer.es/84386006-Planificacion-estrategica-ii-diagrama-de-gantt-pasaje-de-grado-de-comisario-a-comisario-inspector-pa-pe-pt.html.

Rodríguez Estrella, T. V. (2017). *Los tipos de rúbricas y el desarrollo de la destreza escrita del idioma inglés en los estudiantes de segundo año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa "Luis Alfredo Martínez".* [Proyecto de Investigación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Inglés, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/27111.

Rodríguez-Gallego, M. R. (2014). Evidenciar competencias con rúbricas de evaluación. En *EA, Escuela Abierta,* 17, 117-134. https://idus.us.es/handle/11441/42826.

Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo.* Quinta edición. Buenos Aires: Troquel.

Velert Márquez, I. (2021). *Memoria de Prácticas Pedagógicas II.* Prácticas Pedagógicas II. Conservatori Superior de Música "Joaquín Rodrigo" de València.

CAPÍTULO XIII

GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE VIOLÍN EN LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA

NOEMÍ SEGURA TORRES
Conservatorio Profesional de Música "Ángel Barrios" de Granada

SUSANA BLANCO-NOVOA
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día se incluyen cada vez más en entornos educativos recursos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y con la gamificación, es decir, con la práctica del juego en ambientes no lúdicos (Domínguez et al., 2013). En la enseñanza general se han implementado dinámicas gamificadas desde la educación infantil hasta la enseñanza universitaria obteniéndose resultados positivos en la adquisición de contenidos. No obstante, en los Conservatorios de Música aún no es común su empleo y, de serlo, es más habitual en los primeros cursos de las Enseñanzas Elementales Básicas de Música (EEBB). Cuando el alumnado prepara la Prueba de Acceso a las Enseñanzas Profesionales (EEPP), tal como su nombre indica, su estudio está orientado a formarle como un profesional de su instrumento. Esta etapa coincide con la preadolescencia y adolescencia, con el abandono del juego, pasando de una enseñanza más lúdica a una práctica más seria y más profesional. Es en este momento cuando el alumnado comienza a desarrollar y ampliar sus conocimientos técnicos acerca del instrumento a través de ejercicios, estudios y escalas que, en la mayoría de los casos, resultan desmotivantes y, en ocasiones, provocan el abandono de sus estudios. Por ello, la implementación de dinámicas activas dentro del aula favorecerá el desarrollo de la motivación intrínseca, factor clave junto con la competencia percibida para garantizar una mayor adherencia del alumnado a los estudios de música (García-Dantas et al., 2014).

1.1. LA GAMIFICACIÓN

Dentro del ámbito educativo, la gamificación puede considerarse como una estrategia para incrementar la implicación, motivación y participación de los estudiantes. Cordero (2018) sugiere que "la gamificación educativa es una estrategia que, aplicada al aula, promueve la motivación hacia el aprendizaje" (p. 9). Ocón (2016), por su parte, sostiene que la gamificación brinda aprendizaje de manera encubierta al estudiantado, dentro de un entorno relajado y sin el temor de cometer errores, sino con el enfoque en alcanzar metas. Esto se logra al tener un control sobre su propio aprendizaje y al ser parte activa del proceso educativo. Las dinámicas intrínsecas de los juegos, tales como el estímulo de la competencia, los desafíos, las recompensas y el hilo conductor propio, constituirán la base fundamental de una buena propuesta educativa gamificada. Foncubierta y Rodríguez (2014) conceptualizan la gamificación como la estrategia que un docente utiliza al diseñar una actividad de

aprendizaje, incorporando elementos propios del juego y su mentalidad para enriquecer la experiencia de educativa. El propósito principal es guiar y/o modificar el comportamiento de los estudiantes en el entorno educativo.

De acuerdo con Rodríguez y Santiago (2015), crear un proyecto basado en la gamificación consiste en pensar cómo motivar a los estudiantes y en cambiar sus comportamientos, y no en crear únicamente un juego. Por lo tanto, a pesar de la importancia de este término, se hace necesario el buen uso del mismo. Teixes (2015) hace hincapié igualmente en la importancia de tener en cuenta los diferentes tipos de jugadores y la motivación que los lleva a participar, con el fin de acertar en la propuesta. Zainuddin et al. (2020), además de resaltar los beneficios que provocan en la estimulación del compromiso, en la motivación y en la influencia social de la gamificación, también ponen el foco en las barreras y desafíos que supone la implantación estas estrategias considerando imprescindible más investigación que sobre las necesidades que la rodean (Manzano-León, 2021).

La gamificación promueve un aprendizaje activo a través del juego, ya que implica al alumno de forma directa en la toma de decisiones, fomenta la autorregulación y el autocontrol y estimula la resolución de problemas y la autosuperación. Según Tonucci (2019), los aprendizajes más importantes de la vida se consiguen jugando. El diseño de la actividad gamificada puede fomentar también el trabajo colaborativo, facilitando dinámicas de grupo que proporcionen el desarrollo de habilidades de interacción social como el respeto de turnos o la colaboración colectiva. A través de la gamificación no solo se pretende captar la atención del alumnado sino implicarlo de forma directa en el aprendizaje a largo plazo e incrementar su motivación hacia los estudios (Romero y Rojas, 2010). De forma transversal, la gamificación promueve el desarrollo de habilidades socio-afectivas, potencia el bienestar e inteligencia emocional del alumnado y fomenta una actitud positiva ante el aprendizaje (Lee y Loo, 2021).

1.2. La Gamificación en la Enseñanza Musical

En el ámbito de la educación musical, alcanzar las habilidades fundamentales para tocar un instrumento requiere, indudablemente, dedicación a la práctica. Es esa práctica individual, disciplinada y orientada a la consecución de objetivos concretos la que conseguirá que se produzcan los avances deseados. Pero, mantener la constancia del alumno es uno de los grandes retos al que se enfrenta el profesorado. Nguyen (2020) afirma que la inclusión de la gamificación en las dinámicas de estudio formal del instrumento, contribuye a fomentar la capacidad de autonomía en el estudio ayudando al alumno a detectar debilidades y potenciando su capacidad de superación. En consonancia con este enfoque, Sandí (2018) llevó a cabo una investigación dirigida a estudiantes de violín, donde sistematizó la práctica de una escala, un estudio y una pieza mediante un sistema de puntos y recompensas. Los resultados evidenciaron una notable mejora en la disciplina de estudio y una mayor autoeficacia por parte de los estudiantes.

El planteamiento de retos y el sistema de premios, en forma de medallas, insignias, cartas y otras representaciones simbólicas son uno de los ejes fundamentales del desarrollo de las propuestas gamificadas en la enseñanza musical. Gómez (2021) vincula los objetivos marcados en la programación didáctica de percusión de un conservatorio, con el enfoque gamificado a través de recompensas, observando una mejora considerable en la motivación

extrínseca del alumnado. Este diseño de dinámicas más asociadas al juego en un contexto no lúdico, capta la atención del alumnado favoreciendo la inclusión de estrategias innovadoras y diversas dentro del aula (Doomun y Greunen, 2022). El grado de satisfacción del alumnado de música a través de la gamificación se constata a través de una mayor motivación adherencia al aprendizaje y predisposición hacia el estudio (Archilla Segade y González de la Cruz, 2021).

La inclusión de las nuevas tecnologías es otro de los elementos clave dentro de las propuestas de gamificación, haciendo uso de la oferta actual de aplicaciones y software que permiten captar la atención e interés del alumnado hacia la práctica y el estudio (León, 2021). En esta línea, Lerma (2020) constata una mejora significativa en relación a la participación del alumnado y en la consecución de los objetivos propuestos en clases de violín y orquesta después de poner en práctica un modelo de gamificación con aplicaciones como *Kahoot!*. Los medios tecnológicos de interacción audiovisual son grandes aliados para la adquisición de destrezas musicales, aprendizaje de notación y lectura, involucrando a más largo plazo al alumnado de música (Samat et al., 2022). También se ha observado que, a través de juegos diseñados para iniciación musical, se ayuda a identificar con más rapidez la altura de los sonidos y la memoria auditiva (Gomes et al., 2014; Gomes et al., 2017). Por esta razón, emplear la competencia digital mediante aplicaciones para gamificar la evaluación y el progreso académico potencia la motivación y la participación de los estudiantes en el ámbito musical (Franzier-Roberts y Peoples, 2019). Estas dinámicas basadas en el juego a través de las nuevas tecnologías no solo son efectivas en el alumnado de estadios más inferiores sino que se han observado resultados muy interesantes en cuanto a participación, motivación y logro en contextos de educación musical universitaria (Carrión y Roblizo, 2022).

2. OBJETIVOS

Se pretende incluir la gamificación en el aula de violín en las EEPP en el aprendizaje de la técnica, siendo la pregunta que se plantea en este estudio: ¿Ayudará la gamificación a mejorar el estudio de la técnica en alumnos de violín de EEPP? Se han elegido como métodos para elaborar la investigación el método estudio de caso, mediante la observación en el aula y el de investigación acción para abordar la pregunta anteriormente expuesta. Para la consecución de este objetivo, se han llevado a cabo los siguientes objetivos específicos:

1. Investigar sobre la gamificación en el aprendizaje musical.
2. Analizar el papel de la gamificación o el juego en las programaciones didácticas de la especialidad de violín de los Conservatorios Profesionales de Andalucía.
3. Estudiar la experiencia en cuanto a gamificación que tienen los docentes de cuerda de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
4. Conocer la percepción del alumnado sobre el aprendizaje del violín y el estudio de la técnica.

3. MÉTODO

La metodología empleada para este trabajo se corresponde con el modelo mixto, ya que se combinan técnicas metodológicas cualitativas, como es el análisis narrativo o de contenido y

el diseño de entrevistas semiestructuradas con la recolección de datos cuantitativos a través de un cuestionario. Según Bagur-Pons et al. (2021), el enfoque metodológico mixto permite analizar de forma integradora y global el entorno educativo. Por otra parte, la perspectiva interpretativa seguida en el análisis de los datos cuantitativos es la más idónea en la investigación en ciencias sociales ya que permite abordar el análisis desde una doble vertiente: la realidad elaborada por los individuos y la comprensión de la realidad social que se investiga (Morín, 2000).

3.1. Contexto de la investigación

Este estudio se realizó en un Conservatorio Profesional de Música ubicado en una ciudad de tamaño mediano, con una población de alrededor de 230 mil habitantes situada en la Comunidad Autónoma de Andalucía. La población estudiantil total del conservatorio se aproxima a los 1000 alumnos. Durante el período de investigación, alrededor de 100 estudiantes estaban matriculados en la asignatura de violín, cursando EEPP, y contaba con la participación de 13 profesores titulares especializados en esta disciplina.

3.2. Participantes

La muestra de profesorado que accedió a participar en este estudio se compone de docentes que ejercen su labor en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Tal como puede comprobarse en la Tabla 1, la muestra suma un total de 18 participantes, siendo 10 profesoras y 8 profesores. Del total de la muestra, el 77.8% desempeña funciones como profesores de violín, mientras que el resto se especializa en otras disciplinas de cuerda. La experiencia pedagógica promedio de este conjunto ronda los 10 años, todos ellos dedicados a la enseñanza en EEBB y EEPP. En cuanto a la formación académica, un 55.6% de la muestra posee estudios de máster, frente a un 44.4% con estudios superiores de música.

TABLA 1. *Descripción de la muestra correspondiente al profesorado.*

DESCRIPCIÓN DEL PROFESORADO		
Sexo	Mujeres	55’56%
	Hombres	44’44%
Años de experiencia docente	Más de 10 años	66’67%
	Menos de 10 años	33’33%
Enseñanza en la que imparte docencia	EEBB	100%
	EEPP	100%
Nivel de estudios	Estudios Superiores de Música	55’56%
	Máster o Doctorado	44’44%

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los participantes categorizados como alumnado, estos llevan a cabo sus estudios musicales en el centro anteriormente descrito, específicamente entre el primer y cuarto curso de las EEPP en el aula de violín. En la Tabla 2, se refleja que la muestra de alumnos consta

de 14 participantes, distribuidos en 5 estudiantes del primer curso, 5 del segundo, 2 del tercer curso y 2 del cuarto curso. De estos, 8 son mujeres y 6 son hombres.

TABLA 2. *Descripción de la muestra correspondiente al alumnado.*

DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO		
Sexo	Mujeres	55'56%
	Hombres	44'44%
Curso	1º EEPP	35'71%
	2º EEPP	35'71%
	3º EEPP	14'29%
	4º EEPP	14'29%

Fuente: elaboración propia

3.3. Instrumentos utilizados

Para afrontar esta investigación se emplearon diferentes instrumentos en función de las fases: análisis documental y observacional (diarios de clase y hojas de registro), así como entrevistas abiertas con el alumnado y sus familias. Al tratarse de un trabajo de campo tanto la observación directa como las hojas de registro fueron fundamentales para sistematizar la evolución de cada alumno. Siguiendo a González-Calvo y Barba (2014), "el diario de clase es un instrumento que ayuda a enfrentarse todos los días, con rigor y con método, a los hechos, a preguntarse por ellos, a analizarlos detenidamente y a ver a dónde nos llevan" (p. 404). A su vez, Herrero (1997) afirma que las hojas de registro permiten al investigador recoger, plasmar y codificar los datos en un instrumento diseñado de forma exclusiva para tal fin.

3.4. Procedimiento

En primer lugar, se ha realizado una amplia búsqueda a través de las bases de datos de Scopus, Web of Science y Google Scholar sobre la gamificación en las enseñanzas musicales. Se ha efectuado una revisión de la bibliografía sobre los beneficios que está generando el uso de gamificación en centros educativos y se ha abordado la inclusión de esta en el aula de conservatorio. Con respecto a los textos curriculares, se analizaron 25 programaciones didácticas correspondientes a los centros en los que se imparten EEPP de violín en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Mediante un enfoque interpretativo se realizó un análisis de contenido curricular bajo una única dimensión, el tratamiento de la gamificación o el aprendizaje basado en el juego.

Para profundizar en el conocimiento que tiene el profesorado de cuerda de la Comunidad Autónoma de Andalucía sobre la gamificación se distribuyó mediante la herramienta *GoogleForm*s un cuestionario diseñado ad hoc previamente validado por un comité de expertos formado por 5 miembros expertos en la materia. Los resultados se valoraron desde una perspectiva interpretativa siguiendo un análisis estadístico básico de porcentajes y frecuencias sin establecerse pruebas estadísticas adicionales de correlaciones o inferencias.

Por otra parte, se ha realizado un análisis narrativo a través de entrevistas abiertas realizadas al alumnado en las que se ha recabado información sobre el aprendizaje del violín como punto de partida para el diseño de la propuesta gamificada. En la primera toma de contacto con el alumnado, se percibió que lo que demandaban era una selección de estudios y ejercicios más atractivos. El primer paso dado fue el de revisarla revisión de toda la literatura existente y la selección de materiales acordes a las prioridades técnicas que se pretendía trabajar en clase, así como atractivos al alumnado. Una vez seleccionado el material ideal para ellos, se elaboró el juego, pensando en añadir un extra de motivación en el estudio.

4. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DE CONTENIDO CURRICULAR

Analizados todos los textos legislativos así como la normativa actual vigente, se contempla que en ningún apartado de esta se cita la gamificación, el juego o el aprendizaje lúdico. Además, también se han revisado y analizado las 25 programaciones didácticas de violín de todos los Conservatorios Profesionales de la Comunidad Autónoma de Andalucía, constatándose que en ninguna de ellas aparece la palabra gamificación. No obstante, en todas y cada una de ellas sí aparece la palabra "lúdico" o "juego" en algún apartado, por lo general, en el apartado de metodología, a modo de principios metodológicos. Como ejemplo, se encuentra el siguiente principio metodológico en una de ellas, la del Conservatorio Profesional de Música "Ángel Barrios" de Granada: "Potenciar el componente lúdico del proceso de enseñanza – aprendizaje teniendo en cuenta la edad del alumno, favoreciendo un clima apropiado y agradable en el aula". Aún apareciendo como ejes metodológicos, no se presenta ningún objetivo asociado ni contenidos que puedan abordar estos enfoques.

4.2. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS AL PROFESORADO

A través de la consulta realizada a profesores de cuerda a través de un cuestionario de opinión se obtuvieron los resultados que se presentan en a la Tabla 3. A la pregunta principal, que versa sobre si se conoce el término gamificación, el 61'1% de los participantes afirma que lo conoce frente a un 38'9% que desconoce en qué consiste. Cuando se les plantea el juego como recurso educativo dentro del aula de instrumento, el 44'4% de la muestra considera su uso exclusivamente en las EEBB, un 38'9% afirma que se puede emplear en EEBB y EEPP y 16'7% restante no lo considera un elemento importante en el aprendizaje. En contraste, el 83'3% del profesorado participante considera que puede ser un recurso muy útil para el trabajo de la técnica en las EEPP y un 61% de la muestra afirma que además se incrementaría la motivación hacia el estudio.

Para finalizar, se les planteó si consideraban que la gamificación pudiera ser una herramienta útil para mejorar el nivel técnico e interpretativo del alumnado y un 55'6% responde afirmativamente frente a un 38'9% que no está seguro.

TABLA 3. *Opinión del profesorado sobre la gamificación.*

CONOCIMIENTO DE LA GAMIFICACIÓN		
¿Conoce el término gamificación?	Sí	61'1%
	No	38'9%
¿Incluiría el juego como técnica de aprendizaje en el aula?	Solo en EEBB	44'4%
	En EEBB y en EEPP	38'9%
	No lo incluiría	16'7%
¿Considera que la gamificación puede ser un recurso útil en el aula de instrumento?	Sí	83'3%
	No	16'7%
¿Considera que mejoraría la motivación de su alumnado para estudiar técnica a través de la gamificación?	Sí	61'1%
	No	0 %
	Tal vez	38'9%
¿Considera que la gamificación ayudaría a incrementar el nivel general del alumnado de instrumento?	Sí	55'6%
	No	5'4%
	Tal vez	38'9%

Fuente: Elaboración propia

4.3. Análisis de las entrevistas realizadas al alumnado

En las entrevistas mantenidas con el alumnado a lo largo del proceso, se ha constatado que a pesar de que a todos los alumnos les gusta tocar el violín el estudio sistematizado les resulta complejo. Especialmente cuando se les pregunta sobre el estudio de la técnica, escalas y estudios todos los alumnos han contestado que no les motiva por diferentes motivos, coincidiendo casi todos en que no resulta tan atractivo como el trabajo de piezas y obras que interpretan en clase. Manifiestan que el trabajo técnico les resulta aburrido, difícil, monótono, tedioso, o que no contiene melodías bonitas o divertidas, aunque entienden todos ellos que son importantes para su formación como violinista.

Al finalizar las sesiones gamificadas se realizó una segunda entrevista para comprobar su efectividad. En ella, el total de los alumnos respondió que les había gustado trabajar la técnica de esta nueva manera, que el uso del juego había afectado a su motivación por estudiar la técnica y que quieren continuar con esta dinámica de trabajo en el aula. Si bien de los 14 alumnos participantes, dos afirmaron que aunque estudiaron con la misma dinámica previa a la propuesta gamificada, disfrutaron igualmente con la experiencia.

5. CONCLUSIONES

La conclusión principal de este estudio evidencia el desconocimiento que existe por parte de las administraciones educativas acerca de los beneficios de la inclusión de otros enfoques pedagógicos adaptados a las necesidades del alumnado actual. Como se ha podido constatar a través del análisis de contenido legislativo no existe interés en el empleo de nuevas metodologías basadas en el juego o en el tratamiento lúdico del proceso de enseñanza-

aprendizaje del violín. Asimismo, las programaciones didácticas de violín de la Comunidad Autónoma de Andalucía siguen la misma línea al no contemplar tampoco este enfoque.

A través de las encuestas realizadas al profesorado se ratifica que la gamificación es poco conocida en el aula de instrumento, utilizándose vagamente y única y exclusivamente el juego en las EEBB. Se pone en relieve que el profesorado no está formado en el uso dinámicas lúdicas o la gamificación en el aula, para aún cuanto menos poder implantarlo en las EEPP. Por otra parte, a pesar del desconocimiento, se muestran claramente reticentes a su implementación en estos niveles aunque sí consideran que podría ser un método útil. Por el contrario, la visión del alumnado demanda otros enfoques en el proceso de enseñanza-aprendizaje del violín, muy en consonancia con los cambios educativos que los rodean.

El profesorado debería responder a estas necesidades formándose en dinámicas activas que nos permitan innovar dentro del aula y aplicar nuevas metodologías en nuestras rutinas pedagógicas. La puesta en marcha de esta propuesta didáctica basada en la gamificación, a través de la búsqueda de información y el estudio de la gamificación, ha supuesto un periodo de descubrimiento, síntesis, análisis y experimentación muy enriquecedor para la práctica docente. Se ha observado a través de la revisión de la literatura existente que las dinámicas basadas en la gamificación están muy desarrolladas en el campo educativo generalista y aunque esté presente en menor medida en el ámbito musical ya hay evidencia consistente sobre sus beneficios.

La principal limitación de este estudio reside en el tamaño de la muestra estudiada, que si bien es suficiente para afrontar un acercamiento al campo de estudio, sería óptimo poder ampliarla al máximo posible para poder generalizar los resultados. Por otra parte, sería conveniente realizar un estudio de corte longitudinal que permitiera evaluar los resultados a medio-largo plazo y poder comprobar de forma empírica la efectividad de estas dinámicas en el aprendizaje musical.

6. REFERENCIAS

Archilla Segade, H. y González de la Cruz, S. (2021). Beneficios de la gamificación en el aula de música de Educación Secundaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete,36* (1). http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos

Bagur-Pons, S., Roselló-Ramón, M.R., Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE*, 27(1), art. 3. https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053

Carrión, E., y Roblizo, M. J. (2022). Gamification and mobile learning: Innovative experiences to motivate and optimise music content within university contexts. *Music Education Research, 24*(3), 377–392. https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2042500

Cordero, C (12 de junio de 2018). *La gamificación es una oportunidad de cambio y mejora del proceso de aprendizaje.* Artemis. https://gymkhana-barcelona.com/es/la-gamificacion-es-una-oportunidad-de-cambio-y-mejora-del-proceso-de-aprendizaje-entrevista-a-clara-cordero/

Domínguez, A., Sáenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C. y Martínez-Herráiz, J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392.

Doomun, R., y Greunen, D. (2022). A qualitative investigation of student experience in a gamified course at the Open University of Mauritius. South African Computer Journal. https://doi.org/10.18489/sacj.v34i2.1085.

Foncubierta, J. M., y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*, 1-7. Edinumen.

Frazier-Roberts, S., y Peoples, C. (2019). The Design of a Gamification Algorithm in a Music Practice Application. *Open Journal of Web Technologies (OJWT)*, 6, 16-30.

García-Dantas, A., González, J., y González, F. (2014). Factores psicológicos relacionados con la intencionalidad de abandonar las enseñanzas profesionales de rendimiento musical. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *14*(1), 39-44. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232014000100005&lng=es&tlng=es.

Gomes, C., Figueiredo, M., Bidarra, J., y Gomes, J. (2014). Project "Flappy Crab": An Edu-Game for Music Learning.. . https://doi.org/10.1007/978-3-319-30295-9_18.Gomes,

C., Gomes, J., y Oliveira, L. (2017). Flappy crab project: Development of a digital educational game for teaching Music. 2017 12th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), 1-6. https://doi.org/10.23919/CISTI.2017.7975907.

Gómez, P. (2021). *Gamificación en el conservatorio. Una experiencia en el primer ciclo de E.E.B.B. de percusión*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Jaén].

González-Calvo, G., y Barba, J. J. (2014). La identidad afectivo-personal de un docente y su reflejo en el desarrollo de la identidad profesional. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 18(3), 397-412

Herrero Nivela, M. L. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85 1(0).

Lee, H. y Loo, P. (2021). Gamificación del aprendizaje en educación infantil. Revista La Edusci . https://doi.org/10.37899/journallaedusci.v2i2.380 .

León, A. (2021). *El aprendizaje de la música a través de apps como estrategias de gamificación en la educación primaria*. [Trabajo fin de Máster, Universidad Internacional de Andalucía].

Lerma, J. A. (2020). *Estudio de caso en el Conservatorio Profesional de Música* "*Cristóbal de Morales" con el alumnado de orquesta de 4º de Enseñanzas Básicas y tres alumnas de 2o de Enseñanzas básicas de violín.* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Nacional de Educación a Distancia de España]. Facultad de Educación. http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:masterComEdred-Jalerma

Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., y Alias, A. (2021). Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education. *Sustainability*, *13*(4), 2247. https://doi.org/10.3390/su13042247

Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa.

Nguyen, T. (2020). Gamification and Formal Practice: A Pilot Study on Gamification's Contributions to Kindergarten Students' Musical Practice. Music Technology in Education. https://doi.org/10.23865/noasp.108.ch4.

Ocón, R. (2016). *La gamificación en educación y su trasfondo pedagógico*. E- innova BUCM, 60, 1-10 http://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/187/art2664.pdf

Rodríguez, F. I., y Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Oceano S.L.U.

https://www.researchgate.net/publication/299584812_Gamificacion_Como_motivar_a_tu_alumnado_y_mejorar_el_clima_en_el_aula

Romero, H., y Rojas, E. (2010). La Gamificación como participante en el desarrollo del B- learning: Su percepción en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca. In Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity. 11th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology 1-9.

Samat, J., Baharum, A., y Andin, C. (2022). Identifying Elements of Gamification for Reading Music Notation in Music Education. 2022 13th International Conference on Information and Communication Technology Convergence (ICTC), 563-567. https://doi.org/10.1109/ICTC55196.2022.9952727.

Sandí, D. (2018). *Implementación de estrategias de ludificación para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje del violín*. [Trabajo final de grado, Universidad de Costa Rica].

Teixes, F. (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Editorial UOC.

Tonucci, F. (2019). La emoción de la autonomía, la emoción del juego. *Cuadernos de pedagogía, 499,* 157-161.

Zainuddin, Z., Chu, S., Shujahat, M., y Perera, C. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review.* https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326.

COMPARATIVA DEL TEMPO EN LAS INTERPRETACIONES DE LA HABANERA OP. 83 DE CAMILLE SAINT-SAËNS

OLIVIA FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ

Conservatorio Superior de Música de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de las acepciones musicales, la habanera se describe como "baile de origen cubano, en compás de dos por cuatro y de movimiento lento» y «música y canto de la habanera" (RAE, 2023). Lena Paz et al. (2000, pp. 177-79) añade que entre sus características destaca que "se mantienen, (…), elementos como la métrica en 2/4, la periodicidad de las estructuras y el movimiento de las voces a distancias de terceras y sextas, mayores o menores".

A principios del siglo XVI, la danza emigra a la corte francesa de Luis XIV donde adquiere el nombre de contredance y pierde la connotación campesina, convirtiéndose durante el reinado de los Borbones en una danza más del repertorio de las suites (Ramírez Uribe, 2016). Tras la Revolución francesa, la danza pasa a disfrutarse en todos los estratos sociales y se populariza en las calles francesas. Tal es su notoriedad, que músicos como Mozart, Haydn o Beethoven componen suites de contredances y compositores franceses de finales del siglo XIX y principios del XX como Saint-Saëns, Faure, Debussy o Ravel entre otros, emplearon la habanera como modelo interpretativo de lo que creían que era la tradición española.

Carpentier (1972) matiza que la isla de Cuba ha tenido la capacidad de crear música con características propias y que el gran éxito, en cuanto a su difusión, se debe al comercio marítimo por parte de mercaderes europeos y americanos. En el caso particular de la habanera, el ritmo no se inventó en Cuba, sino que se asimilaron varias fórmulas rítmicas sometidas a un largo proceso de intermigración.

La célula o patrón rítmico característico, que llama célula tango, conformada por corchea con puntillo, semicorchea y dos corcheas. Más tarde, las habaneras y tangos uruguayos alternan el pie binario con el tresillo de corcheas y con la célula tango como acompañamiento (Uribe, 2016).

FIGURA 1. *Célula tango (elaboración propia).*

Fuente: elaboración propia

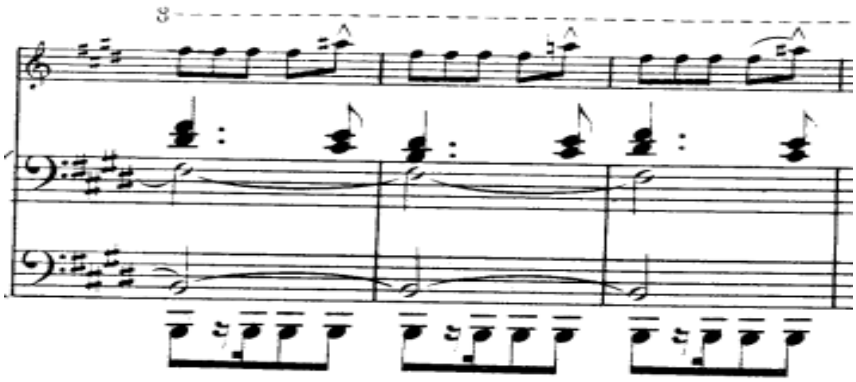
Es este bajo de habanera el que se asocia a lo náutico "por su oscilación repetitiva dentro de un tempo tranquilo, generalmente *Moderato*, que refleja la monotonía de la navegación, a la que se une la fluidez, casi sensual- de una melodía más flexible" (Lapique, 1996, pp. 153-172).

1.1. Habanera Op.83 de Camille Saint-Saëns

Saint-Saëns (1835-1921), uno de los líderes del Renacimiento francés de la música del siglo XIX, compuso esta pieza en 1887, originalmente, para violín y piano (Teller, 2001, pp. 124-35). Para esta labor, el autor se inspiró en el sonido del fuego mientras estaba en su habitación de hotel en Brest, en una gira con el violinista cubano Raphael Diaz Albertini, a quien dedica su trabajo (Bru Zane, 2020).

En ella se aprecian las características descritas anteriormente. Estas se corresponden con el compás de 2/4, el movimiento de las voces por terceras y sextas, la célula tango y el ritmo uruguayo de tresillo de corcheas seguido de dos corcheas.

FIGURA 2. *Fragmento del tema, cc. 226-28.*



Fuente: Saint-Saëns (1954).

La obra tiene forma rondó y es el ritmo característico de tresillo de corcheas y dos corcheas en el violín el que estructura la pieza en secciones. Fried (2019) diferencia dos estilos principales: uno más cantábile que alterna con fragmentos más virtuosos cuya finalidad es "impresionar al público y aprender a comunicar el mensaje en lugar de mostrar las dificultades técnicas de lo que estamos tocando" (minuto 12:05-14:40). Los fragmentos más líricos son los que poseen el ritmo de habanera, mientras que los pasajes virtuosos consisten en fragmentos de semicorcheas a gran velocidad.

Se puede describir la estructura general de la pieza, respecto al parámetro del ritmo, con el siguiente esquema: A B A' C A' D A' E A''. Las distintas variantes del tema principal aparecen en diferentes tonalidades, aunque respetando el carácter y las relaciones interválicas iníciales. Las secciones virtuosísticas también aparecen en distintas tonalidades. Para la interpretación del tema principal, se debe realizar empleando distinto color, dinámica o carácter, ya que a lo largo de la misma sección se repite numerosas veces de forma

consecutiva, por lo que estas pequeñas variaciones en el discurso serán las que le aporten interés musical a la repetición del mismo patrón rítmico.

2. OBJETIVOS

La finalidad de este trabajo consiste en analizar la variación de tempo en las distintas interpretaciones de la Habanera Op. 83 de C. Saint-Saëns, con la finalidad de determinar si este parámetro está o no influido por los intérpretes. Para ello se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el origen de la habanera y su evolución en el tiempo.
- Comparar diferentes interpretaciones analizando el parámetro del tempo.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca dentro de una investigación cualitativa (Sánchez, 2019). Se ha elegido esta metodología debido al rápido cambio social y a la gran diversificación que se vive en la actualidad, puesto que emplea con mayor frecuencia estrategias inductivas para centrarse en los contextos sociales que se quieren estudiar y desengranar el significado que tienen dentro del contexto en el que habitan (Bisquerra, 2009).

3.1. Procedimiento

De cara a la selección de grabaciones, para el análisis y comparación del tempo en las interpretaciones de los diferentes violinistas, se han tenido en cuenta las relaciones de docencia entre intérpretes y las escuelas violinísticas. Su finalidad radica en estudiar si existen similitudes en el tempo, atendiendo a esta variable.

Se han contrastado diferentes partituras para identificar si existen variaciones respecto a las indicaciones de tempo, no apreciándose diferencias. Para analizar los diferentes tempos de las grabaciones se ha empleado el programa libre *Sonic Visualiser*, que consiste en un *software* libre desarrollado por el Centro de Música Digital de la *Queen Mary University* de Londres (Saenz Arbazuza, 2018, pp. 80-83).

Tras examinar las grabaciones y comparar los tempos de las distintas secciones, se ha elaborado una tabla y unos gráficos de creación propia, para facilitar su comprensión y poder describir de forma visual las posibles similitudes o diferencias encontradas.

4. RESULTADOS

Se muestran en la Tabla 1 los intérpretes y los años de sus grabaciones en la columna de la izquierda. En la fila superior quedan reflejadas las distintas secciones de la obra y en el resto de cuadrículas se determina la velocidad de cada fragmento musical por cada intérprete.

TABLA 1. *Tabla comparativa de interpretaciones respecto al tempo.*

	Allegretto lusinghiero	Allegro	Tempo 1º Allegretto	Più mosso	cc.154	Poco più mosso	Allº. Non troppo	Più allº.	Allegretto molto tranquilo
Partitura	104	160	104	____	____	_____	126	____	_____
Willaume	96	150	104	115	140	104	122	140-50	96
Thibaud	70	150-60	70	100	150	80	126	160	70
Heifetz (1937)	68	180-90	83	135	160	70	140	180	80
Heifetz (1951)	70	180	80-90	120	155	75	145	178	88
Heifetz (1975)	65	180-90	75-85	100	170	70	150	180	80
Szeryng (1950)	70	155	75-80	110-20	130	76	125	150	65
Szeryng (1970)	70	150	75-80	113	133	76-80	120	150	70
Ricci	70	165	84	120	160	80	145	160	65
Kogan	70	170	90	115	160	80	138	170	70
Friedman	70	160-70	70	110	170	70	130	160	80
Rabin (1958)	60	155	50	145	140	60-70	135	150	53
Rabin (1969)	70	150	58	135	145	80	140	160	65
Perlman (1987)	65	160	65	95	150	65	130	155	75-80
Perlman (1987)	60	165	70	108	150	60	122	160	60
Prunaru	55	160	60	90	160	80	130	160	60
Vengerov (1992)	70	160	80	110	155	75	142	162	70
Vengerov (2015)	65	160	75-80	100	155	85	145	170	65-70
Jansen	70	160-70	85-90	90	140-50	70-75	135	160	70
Zalai	60	170	76	100	150-60	70	140	175	70
Studer	70	150-60	85-90	90	140	80	126	160	70

Fuente: Elaboración propia

La obra comienza con un *Allegretto lusinghiero* (negra=104), en el compás 72: *Allegro* (negra=160), vuelve en el compás 100 al *Tempo primo allegretto* y *Più mosso* en el compás 117, repite en el compás 166 el *Allegretto*, *Più mosso* y a *Tempo*; en el compás 246 *Poco più mosso*, compás 265 *Allegro non troppo* a negra= 126, *Più allegro*; compás 300 *Allegretto molto tranquilo* y acaba con un *Lento* en el compás 320 a modo de coda.

Tras el análisis realizado, se observan similitudes entre los tempos de las interpretaciones de algunos violinistas. Principalmente pueden distinguirse dos líneas generales: una en que se encuentran Willaume, Thibaud, Kogan, Ricci, Friedman, Jansen o Studer en la que los tempos más o menos coinciden y se suele respetar la coherencia entre las medidas metronómicas de las partes. Dentro de la segunda tendencia, aparecen Szeryng, Perlman, Heifetz, Vengerov, Prunaru y Zalai, donde el inicio es más lento, lo que aporta una sensación de calma y tranquilidad, juegan más con los tempos y las secciones son más rubateadas. Por último, llaman la atención las grabaciones de Rabin, en las que al contrario que en el resto, el *Tempo primo* y el final son más lentos que el tempo del comienzo.

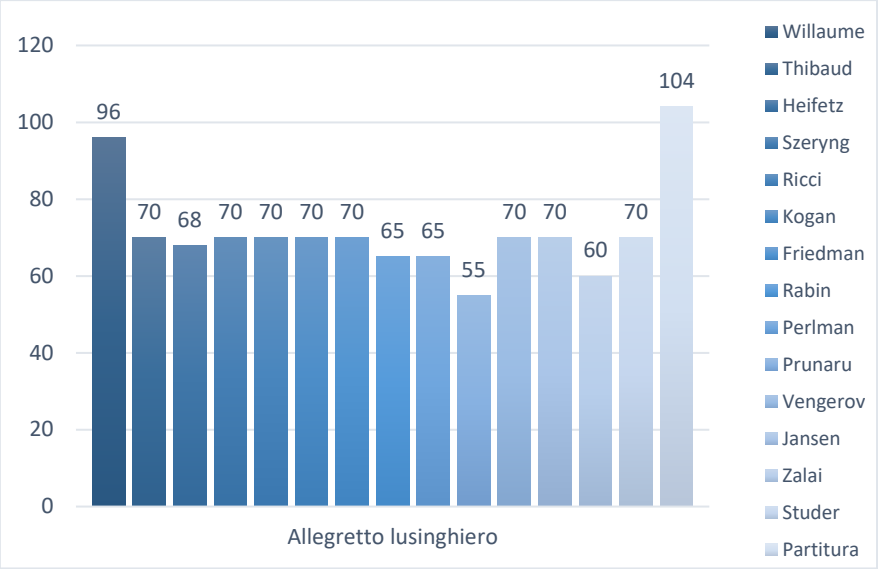
Respecto a las grabaciones del mismo intérprete, destacan las similitudes entre los tempos de las distintas partes. Por lo que no cabría resaltar una evolución significativa a lo largo del tiempo en las interpretaciones en base al análisis metronómico. Llama la atención la

diferencia de tempo en la sección del *Più mosso* que se encuentra en las versiones de Heifetz, con tempos contrastantes entre sí: negra=135 en el año 1937, negra=120 en 1951 y negra=100 en 1975.

Tras el análisis de las grabaciones, se detecta que el tempo del inicio marcado por la partitura no se corresponde con lo que los intérpretes realizan con total unanimidad, cuyo pulso se sitúa entre negra igual a 55 y 70 (Ver Figura 1). Esto corresponde con menos de 30 puntos de metrónomo, aunque todos comienzan a acelerar en el compás 150, incrementando el tempo considerablemente en el compás 154, que podría ser similar al de las semicorcheas del *Allegro* y lo mantienen constante hasta el final del pasaje, todo esto sin estar descrito en la partitura. A continuación, la parte del *Allegro* (negra igual a 160) tiene mayores similitudes con el tempo de los violinistas. El *Allegro non troppo* (negra igual a 126), también se corresponde en gran medida con las interpretaciones, aunque en algunos casos se toca a un tempo un poco superior al marcado. Por último, cabe destacar como el *Tempo primo allegretto* en la mayoría de versiones va más rápido que el tempo inicial del Allegretto lusinghiero, aunque sin acercarse al tempo de negra igual a 104 establecido en la partitura, salvo en la versión de Willaume.

La búsqueda realizada para determinar cuál fue la primera grabación de la obra, ayudó a estudiar si su escucha pudo influir en el resto de intérpretes posteriores. Dicha interpretación es la de Willaume, del año 1919, en la que sorprendentemente, el *Allegretto lusinghiero* (Ver Figura 1) y el *Allegretto molto tranquilo* del final se realizan a negra=96, lo que se acerca al tempo determinado en la partitura, y sus respectivos tempos primos a negra=104, coincidiendo con lo descrito en el papel. Sin embargo, en las partes más virtuosísticas de semicorcheas no alcanza la velocidad marcada, aunque únicamente distan diez puntos de metrónomo.

FIGURA 1. *Comparativa de tempo en el Allegretto lusinghiero.*



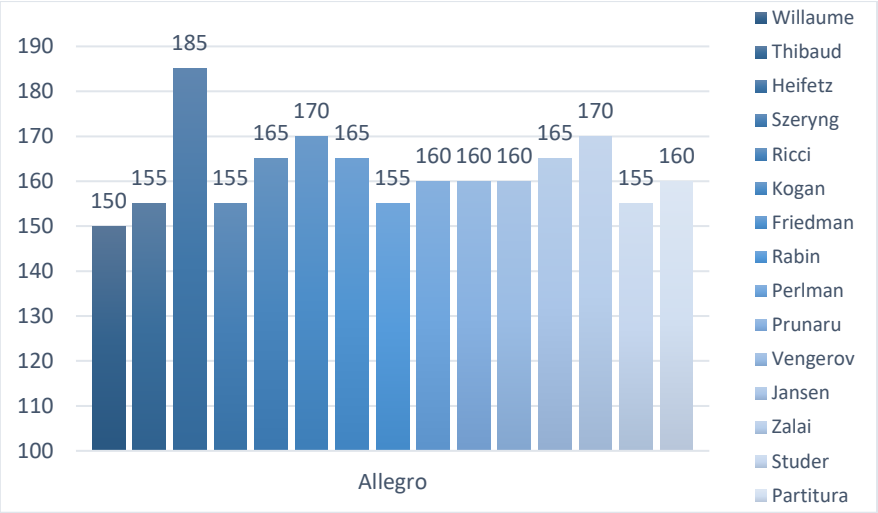
Fuente: elaboración propia

Otra tendencia a analizar es la velocidad a la que se interpretan las partes virtuosísiticas como el *Allegro* (negra=160), el compás 154, en el que se realiza un acelerando sin estar marcado

en la partitura; el *Allegro non troppo* (negra=126) y el *Più allegro*, en el que se produce un aumento del tempo repentino.

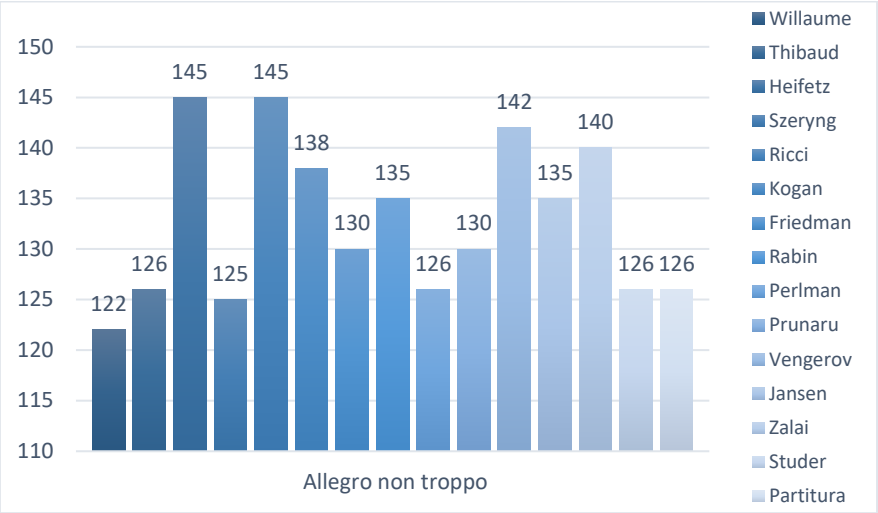
Aludiendo al *Allego* (Ver Figura 2), se encuentran dos tendencias: una que respeta el tempo de la partitura o esta sutilmente por debajo (Willaume, Thibaud, Szeryng, Ricci, Friedman, Rabin, Perlman, Vengerov, Prunaru, Jansen y Studer) y otra en que se interpreta a un tempo ligeramente superior (Heifetz, Kogan y Zalai). Respecto al *Allegro non troppo* (Ver Figura 3), también se distinguen dos grupos: el que está en concordancia con el tempo de la partitura (Willaume, Thibaud, Szeryng, Friedman, Perlman, Prunaru y Studer) y en el que se reproduce a un tempo significativamente superior (Heifetz, Ricci, Kogan, Vengerov, Jansen y Zalai). Para terminar, en la sección del *Più allegro*, observo que se mantienen similitudes coherentes respecto al tempo del *Allegro*.

FIGURA 2. *Comparativa de tempo en el Allegro.*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 3. *Comparativa de tempo en el Allegro non troppo.*



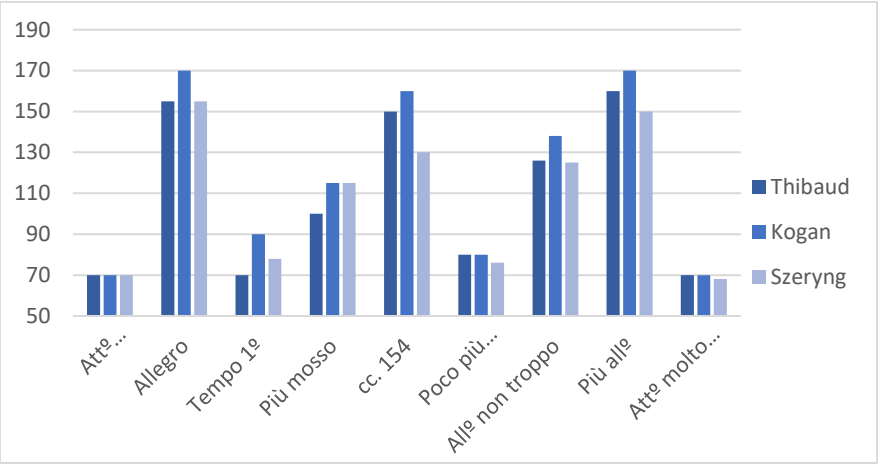
Fuente: elaboración propia

4.1. Comparativa del tempo en función de los vínculos entre intérpretes

La Figura 4 concreta el tempo de las interpretaciones, en base a las relaciones entre Thibaud, Kogan y Szeryng. Thibaud (1880-1953) nació en Francia y estudió en el Conservatorio de París, lugar en donde entró en contacto posteriormente con Szeryng (1918-1988). A su vez, Kogan (1924-1982) recibió clases de Thibaud.

Respecto a sus interpretaciones, se pueden establecer similitudes en los tempos de algunas secciones, como es el caso del *Allegretto lusinghiero* inicial, el *Poco più mosso* o el *Allegretto molto tranquilo* del final. En el resto de secciones, el tempo de Kogan tiende a ser ligeramente superior respecto al de Thibaud y, en el caso de Szeryng, no se puede establecer una tendencia clara con respecto al primer violinista, ya que unas veces el tempo en las secciones es similar, pero en otras está por encima o por debajo.

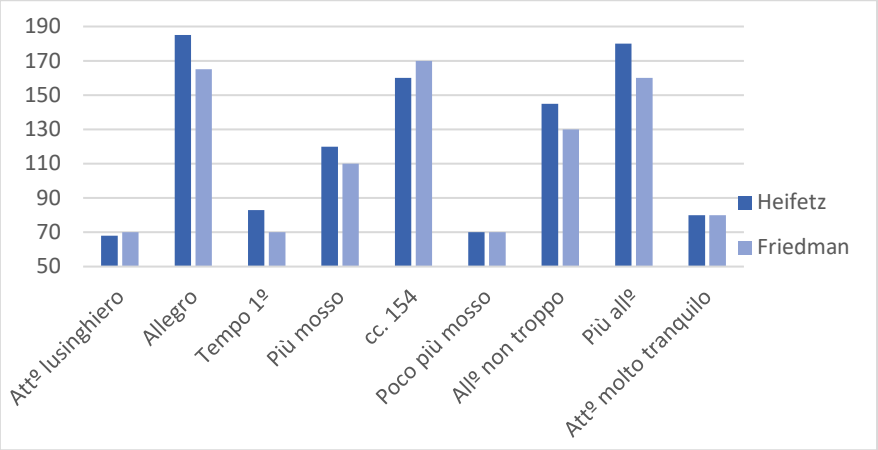
FIGURA 4. *Interpretaciones de Thibaud, Kogan y Szeryng.*



Fuente: elaboración propia

En la Figura 5 se analizan las interpretaciones de Heifetz y Friedman. Heifetz (1901-1987) nació en Lituania, estudió en Rusia con Leopold Auer y posteriormente, se dedicó a dar conciertos y a la docencia en Estados Unidos. Friedman (1939-2004) fue alumno de Galamian, Milstein y Heifetz, entre otros. En cuanto a la relación entre el tempo se sus grabaciones, se aprecian similitudes en las mismas secciones, enumeradas en el gráfico anterior, *Allegretto lusinghiero*, *Poco più mosso* y *Allegretto molto tranquilo*. En el resto de fragmentos, la versión de Friedman se ejecuta a un tempo inferior que en la versión de Heifetz, a excepción de la sección del compás 154.

FIGURA 5. *Interpretaciones de Heifetz y Friedman.*

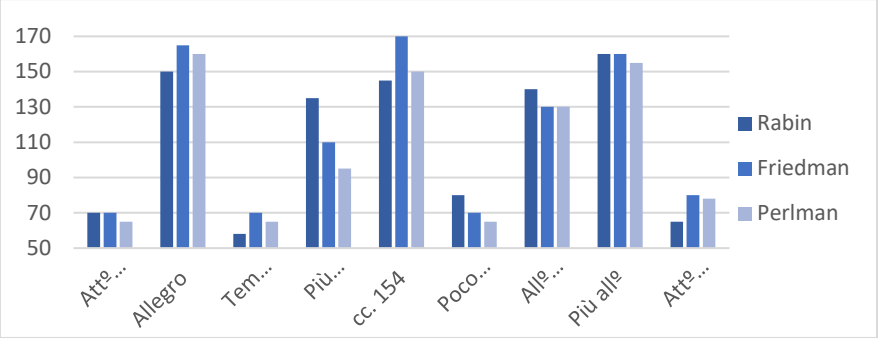


Fuente: elaboración propia

Rabin (1936-1972) comenzó a estudiar violín con su padre, quien pertenecía a la Filarmónica de Nueva York, aunque posteriormente, cuando Heifetz descubrió su talento, acordaron una lección y posteriormente se formó con Galamian. Al mismo tiempo, como ya se ha comentado, Friedman fue alumno de Galamian, y Perlman (1945-) también estudió con este mismo maestro al mudarse a Estados Unidos (Ver Figura 6).

A pesar de haberse formado con el mismo profesor, dentro de las versiones de estos tres violinistas se aprecian notables diferencias. No se puede establecer una tendencia interpretativa clara entre las interpretaciones, ya que en algunos casos un intérprete realiza fragmentos a mayor velocidad y otras veces a un tempo menor, respecto a la versión de otro de los violinistas implicados.

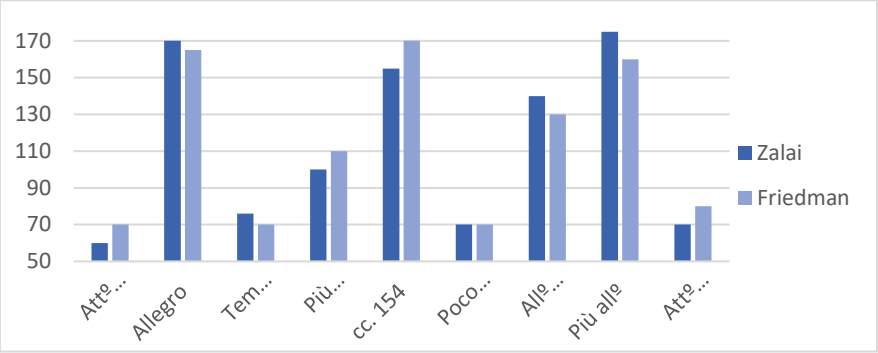
FIGURA 6. *Interpretaciones de Rabin, Friedman y Perlman.*



Fuente: elaboración propia

La Figura 7 describe las relaciones entre Zalai y Friedman, puesto que Zalai (1981-) recibió clases magistrales de Friedman. Al ver la comparación entre el tempo de las secciones, se aprecia como unos fragmentos van a un tempo superior en la versión de Zalai (*Allegro*, *Tempo primo Allegretto*, *Allegro non troppo* y *Più Allegro*), mientras que en las secciones restantes se invierte el patrón en cuanto a la velocidad.

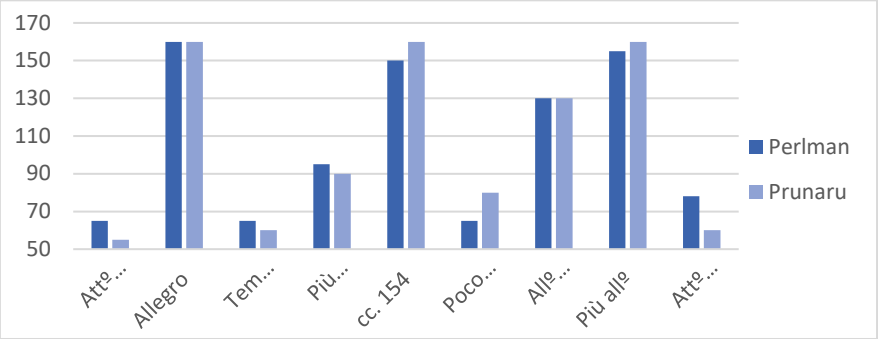
FIGURA 7. *Interpretaciones de Zalai y Friedman.*



Fuente: elaboración propia

Tal y como se observa en la Figura 8, las relaciones entre las grabaciones de Perlman y Prunaru. Prunaru (1969-) ha recibido clases magistrales de Perlman. Dentro de esta comparativa, destaca como en las secciones caracterizadas por el ritmo de habanera (*Allegretto lusinghiero*, *Tempo primo allegretto* y *Allegretto molto tranquilo*), el tempo de Prunaru es inferior al de Perlman. En las secciones virtuosas, caracterizadas por las sucesiones de semicorcheas en el violín, se encuentran similitudes entre los tempos, como es el caso del *Allegro* y *Allegro non troppo*, o un ligero incremento en los tempos de Prunaru (cc. 154 y *Più allegro*).

FIGURA 8. *Interpretaciones de Perlman y Prunaru.*



Fuente: elaboración propia

En la mayoría de las comparaciones entre violinistas, se aprecian similitudes en los tempos de las siguientes secciones: *Allegretto lusinghiero*, *Poco più mosso* y *Allegretto molto tranquilo*. Estas secciones destacan por ser las que contienen los patrones rítmicos que caracterizan al género de la habanera, mientras que, las mayores disparidades de tempo se aprecian en las secciones virtuosas.

6. CONCLUSIONES

Tras el estudio realizado se ha podido concluir cuál es la estructura formal de rondó, gracias a la periodicidad de las estructuras rítmicas, junto a otros rasgos distintivos como el movimiento de las voces, el ritmo de habanera o la célula tango.

Tras confrontar las diferentes grabaciones en función del parámetro del tempo, se ha podido concluir que las interpretaciones de un mismo violinista, mayoritariamente, se mantienen similares a lo largo de los años. Además, aunque las medidas metronómicas reflejadas en la partitura no concuerdan con precisión con lo que los violinistas realizan, sí que se aprecian dos tendencias interpretativas: en la coherencia entre tempos primos o en las semejanzas o disparidades con respecto a las anotaciones de la partitura, tanto en las partes virtuosas de semicorcheas, como en las características del ritmo de habanera.

Se encontraron patrones similares en las versiones de violinistas entre los que se establecieron relaciones de docencia. En otras partes de la composición, se aprecian tendencias diferentes en la interpretación, no siendo la versión del discente una copia exacta de la de su docente.

8. REFERENCIAS

Bennett, R. (2006). Music Dictionary. *Cambridge University Press*, 175.

Bisquerra, R. (Ed.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Bowen, J.A. (1996). Tempo, Duration, and Flexibility: Techniques in the Analysis of Performance. *Journal of Musicological Research, 2*(16), 112 y 147-48.

Caballero-Meneses, J.A. y Menez, M. (2010). Influencia del tempo de la música en las emociones. *Revista colombiana de psicología, 9*(1), 38.

Carpentier, A. (1972). *La música en Cuba. México*. Fondo de Cultura Económica, 121-52.

Fried, Miriam. (2019, enero). *Lecciones magistrales, Saint-Saëns – Havanaise op. 83*. Escuela Superior de Música Reina Sofía. https://www.escuelasuperiordemusicareinasofia.es/canal-escuela/miriam-fried-saint-saens-havanaise-op-83.

Garde Badillo, A. (2015). *Historia de la enseñanza del violín en la etapa inicial: escuela, tratados y métodos* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona.

Lapique, Z. (1996). Aportes franco-haitianos a la contradanza cubana: mitos y realidades. En R. Giró (Ed.), *Panorama de la música popular cubana*, pp. 153-172.

Lena, M., et al. (2000). Habanera. En E. Casares Rodicio (Ed.), *Diccionario de la música española e hispanoamericana 6*, pp. 177-79. SGAE.

Mazzola, G. (2007). *La vérité du beau dans la Musique*. París: Delatour-IRCAM.

Mediabase Bru Zane. (Acceso el 27 de marzo de 2020). *Havanaise en Mi mayor Op. 83 (Camille Saint-Saëns)*. Mediabase Bru Zane. http://www.bruzanemediabase.com/eng/Works/Havanaise-in-E-major-op.-83- Camille-Saint-Saens.

Ramírez Uribe, C. (2016). Habanera, la danza que unió fronteras. *Balajú. Revista de Cultura y Comunicación de la Universidad Veracruzana* (4), 90-108. Consultado el 21 de abril de 2023 en http://balaju.uv.mx/index.php/balaju/article/view/2210.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española, 23*(4). Consultado en línea el 24 abril de 2023. https://dle.rae.es

Rosenblum, S.P. (2001). Tempo rubato. La utilización del rubato en la música de los siglos XVIII a XX. *Quodlibet*, 19, 26-44.

Saenz Arbezuza, I. (2018). La grabación sonora, su análisis performativo y el uso potencial para el intérprete como fuente de conocimiento. En A. Sandulescu Budea y M.A. Juan de Dios Cuartas (Coord.). *Los nuevos métodos de producción y difusión musical de la era post-digital*. Egregius ediciones, 31-36.

Saint-Saëns, C. (1954). *Havanaise*, versión para violín con acompañamiento de piano. Durand et Schoenewerk.

Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *13*(1), 102-122. doi: https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644

Teller Ratner, S., Hardin, J. y Fallon, D. (2001). The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 2ª ed., ed. Por Stanley Sadie, *Oxford: Oxford University Press, 22*, 124-35.