



**Música entre educación y producción.**

**Nuevas perspectivas profesionales.**

*Tesis doctoral*

**Doctoranda:** Mariarosaria D'Aprile

Dpto. Educación Artística

**Director:**

Dr. José Carlos Carmona Sarmiento

Dpto. Educación Artística

Universidad de Sevilla

Programa de doctorado:

**“Artes visuales y educación, un enfoque constructorista”**

# Indice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Planteamiento del problema.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Hipótesis.....</b>	<b>22</b>
1.2.1 Hipótesis principal.....	22
1.2.2 Hipótesis secundarias.....	22
<b>1.3 Objetivos.....</b>	<b>23</b>
1.3.1 Objetivo principal.....	23
1.3.2 Objetivos secundarios.....	23
<b>1.4 Antecedentes.....</b>	<b>24</b>
1.4.1 Libros sobre la historia de la interpretación y del desarrollo de la técnica del violín.....	26
1.4.2 Libros que hablan de la historia y de la pedagogía del violín.....	27
<b>2. Marco teórico y conceptual.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1. El proceso de enseñanza/aprendizaje.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2. El constructivismo en tanto modelo pedagógico.....</b>	<b>33</b>
2.2.1. Orígenes teóricos del constructivismo.....	34
2.2.2. Principios fundamentales del constructivismo.....	37
2.2.3. Impacto del constructivismo en la práctica docente.....	39
<b>2.3. El aprendizaje musical.....</b>	<b>43</b>
2.3.1. El aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico.....	45
2.3.2. El aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico en la formación musical.....	48
<b>2.4 La pedagogía musical.....</b>	<b>51</b>
2.4.1 Bases pedagógicas de la educación musical.....	52
2.4.2 Métodos activos en la educación musical.....	53
2.4.1.1 Método Dalcroze.....	54
2.4.1.2 Método Kodály.....	57
2.4.1.3 Método Orff.....	59
2.4.1.4 Método Willems.....	60
<b>2.5 La pedagogía del violín.....</b>	<b>63</b>

2.5.1	La pedagogía del violín en los siglos XX y XXI.....	66
2.5.2	Metodologías en la enseñanza del violín.....	80
2.5.2.1	Método Sevcik.....	82
2.5.2.2	Método Bang.....	84
2.5.2.3	Método Suzuki.....	85
2.5.2.4	Método Rolland.....	90
2.5.2.5	Método Havas.....	94
2.5.3	Aspectos de la educación musical en la formación de violinistas profesionales.....	95
2.5.3.1	La corporalidad.....	97
<b>3.</b>	<b><i>Algunos principios básicos sobre el pensamiento creativo.....</i></b>	<b>100</b>
<b>3.1.</b>	<b>Características de la personalidad creativa.....</b>	<b>101</b>
3.1.1.	Etapas del proceso creativo.....	103
3.1.2.	Factores que intervienen en el desarrollo de la creatividad.....	104
3.1.3.	Creatividad y autonomía.....	105
3.1.4	Estrategias para estimular la creatividad.....	106
<b>3.2</b>	<b>Ideas erróneas acerca de la creatividad.....</b>	<b>107</b>
3.2.1	La creatividad es innata, no se puede enseñar.....	107
3.2.2	Confusión entre creatividad y genialidad.....	108
3.2.3	Para ser creativo hay que ser totalmente original.....	109
3.2.4	Relación entre creatividad y locura.....	109
<b>3.3.</b>	<b>El desarrollo de la creatividad en la música.....</b>	<b>110</b>
3.3.1	La creatividad musical en las diferentes etapas del desarrollo.....	115
<b>4.</b>	<b><i>Propuesta pedagógica para aplicar en el estudio.....</i></b>	<b>119</b>
<b>4.1.</b>	<b>Presentación.....</b>	<b>119</b>
<b>A)</b>	<b>Calentamiento y relajación.....</b>	<b>124</b>
<b>B)</b>	<b>Técnica e interpretación.....</b>	<b>127</b>
<b>C)</b>	<b>Improvisación y expresividad.....</b>	<b>129</b>
	<b>Método de improvisación Trinity.....</b>	<b>133</b>
	Actividad 1: Improvisación estilística.....	135
	Actividad 2: Improvisación sobre un motivo.....	138
	Actividad 3: Improvisación a partir de un estímulo armónico.....	141

<b>El método de improvisación de Doris Belky.....</b>	<b>143</b>
Actividad 1: Creación de dos compases.....	144
Actividad 2: Creación de cuatro compases.....	148
Actividad 3: Improvisando con la pentatónica menor.....	151
Actividad 4: Improvisación con la pentatónica mayor.....	154
Improvisando con métrica 3/4.....	155
Improvisando con métrica 4/4.....	157
Actividad 5: Improvisación con la escala blues menor.....	160
Actividad 6: Improvisación con la escala blues mayor.....	161
Actividad 7: Ejercicios tonales con reconocimiento armónico i-v-i.....	163
Actividad 8: Ejercicios tonales con reconocimiento armónico i-v-iv-i.....	164
Actividad 9: Estudios tonales con notas de paso.....	165
<b>5. Metodología.....</b>	<b>170</b>
<b>5.1. Marco metodológico.....</b>	<b>170</b>
<b>5.2. Instrumentos.....</b>	<b>171</b>
5.2.1. Entrevistas.....	171
5.2.2. Guía para la observación.....	173
5.2.3. Post-test.....	177
<b>6. Resultados.....</b>	<b>178</b>
<b>6.1. Resultados a partir de la entrevista.....</b>	<b>178</b>
<b>6.2. Resultados a partir de las observaciones.....</b>	<b>195</b>
<b>6.3. Resultados a partir de la encuesta.....</b>	<b>201</b>
<b>7. Conclusiones.....</b>	<b>203</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>220</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>240</b>
<b>Instrumentos.....</b>	<b>240</b>
Entrevista estructurada.....	240
Guía de observación.....	243
Pos-test.....	234

## *Agradecimientos*

*Este trabajo de Tesis realizado en la Universidad de Sevilla es un esfuerzo en el cual, directa o indirectamente, participaron distintas personas opinando, corrigiendo, dando animo. Este trabajo me ha permitido aprovechar la competencia y la experiencia de muchas personas que deseo agradecer en este apartado.*

*En primer lugar a mi director de Tesis, Dr. Jose Carlos Carmona Sarmiento, mi agradecimiento por haberme hablado del programa de Doctorado cual he cursado, su apoyo para llegar a conclusión del mismo. A la Prof. Rosario Gutierrez Cordero por haberme recibido primariamente en su grupo de investigación donde he podido aprender y acabar parte de este trabajo.*

*Mis agradecimientos a la colaboración del equipo de alumnos de mi Academia involucrado en la prueba, que me han permitido procesar las encuestas y el análisis de la metodología propuesta durante estos últimos dos años de trabajo. A Luz Maria por la corrección formal, ortográfica y gramatical del lenguaje utilizado en este trabajo.*

*Todos mis amigos, estén donde estén, tanto de los compañeros de mis estudios y trabajo en Suiza, Marija, Massimo, Anna, como los artistas en la vida y en la profesión que viven aquí en Andalucía, Diego, Eva, Isabel, Lola ya que con ellos he compartido horas de trabajo y buenos ratos, lo cual no tiene precio.*

*Todo esto no hubiera sido posible sin el apoyo incondicional de mi marido Tommaso, de mis hermanos y mis primos maternos y el cariño que me inspiraron mis padres que aun que físicamente ausentes siempre estarán a mi lado.*

*A todos ustedes, mi mayor reconocimiento y gratitud.*

## **Introducción**

En la Italia y en la Alemania del siglo XVIII se desarrollaron los primeros métodos sistematizados de enseñanza del instrumento. Si bien se trata de métodos altamente influyentes en la tradición de la enseñanza de las cuerdas y, por tanto, gérmenes de las metodologías actuales, cabe destacar que en ellos faltaba una base pedagógica sólida. En efecto, la enseñanza del violín estaba más bien ligada a la transmisión de estilos composicionales por parte de los

grandes maestros, como ser Arcangelo Corelli, Antonio Vivaldi o Giuseppe Tartini, entre otros notables (Kolneder, 2001).

El desafío de las academias musicales formadas entre los siglos XIX y XX, en pleno auge de institucionalización de la enseñanza de las prácticas artísticas, fue el de combinar ciertos desarrollos de las escuelas europeas de pedagogía con los de la transmisión de técnicas iniciados años atrás por los maestros/compositores. Es cierto que, durante esos tiempos, las escuelas pedagógicas más importantes estaban en pleno desarrollo y, si bien algunas de las metodologías de la enseñanza del violín más difundidas hoy en día (Dalcroze, Orff, Kodály) tomaron algunas de sus premisas, recién en la actualidad es posible emplear el desarrollo acabado de las diferentes perspectivas pedagógicas para generar métodos adecuados en pos de una óptima enseñanza del instrumento.

El aprendizaje y la práctica de la música es una de las prácticas culturales más antiguas y ricas que existen. El espacio en el que el proceso de enseñanza/aprendizaje se lleva a cabo implica una serie muy variada de factores, como pueden ser el encuentro de diferentes actitudes y el intercambio de bagajes culturales, preferencias de gusto, sensibilidades y formas de expresarse. El alumno tiende a habitar el mundo desde su propia realidad cultural y afectiva, mediante la cual enfrenta al mundo con sus fenómenos, y es preciso que el docente logre establecer un vínculo a modo de puente entre dicha realidad y la música (Gainza, 2003). En eso reside, quizás, el primer desafío del docente de un instrumento: en lograr que el alumno pueda expresar su mundo interno cuando toma el arco para atacar la cuerda.

El siglo XX ha sido un siglo particularmente caracterizado por haber alojado el estallido de una serie significativa de cambios en la cultura global: tanto los campos del conocimiento, como los campos del arte han sufrido el impacto de estos cambios, encendiendo los albores de la experiencia cultural contemporánea (Gainza, 2003). Por supuesto que el campo de la educación

musical no ha quedado atrás en esta serie de múltiples revoluciones copernicanas.

En este trabajo abordaremos los principales desarrollos de dicho siglo en materia de pedagogía del violín, centrándonos en aquellas metodologías que consideran que aprender un instrumento consiste en apropiarse de un conocimiento en la medida que se lo construye. Estas metodologías han de ser puestas en diálogo con una corriente pedagógica en particular: el constructivismo.

Según esta corriente, entre cuyos exponentes más famosos encontramos los nombres de Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel, para que el aprendizaje sea exitoso y el alumno adquiera un conocimiento que le sea significativo, es preciso conectar lo que se aprende con lo que ya se sabe. En otras palabras, el constructivismo pedagógico considera que es necesario provocar una adaptación de la nueva información en conexión con la información ya sabida para que se dé la elaboración de un nuevo conocimiento (Sacristán y Pérez Gómez, 2009).

En este proceso el alumno deberá construir su propio conocimiento guiado por el docente, que opera como facilitador. Cabe destacar que, de esta forma, el conocimiento adquirido será más sólido que el conocimiento aprendido de forma memorística (Lawson y Stowell, 2005). En efecto, la constructivismo aboga por una concepción activa del proceso de aprendizaje y, por tanto, del alumno en tanto sujeto del mismo. Dicho carácter activo, que lo aleja del triste rol de receptáculo vacío susceptible de ser llenado con conocimientos por parte del docente sostenido por la enseñanza tradicional, es lo que acerca al alumno al propio acervo cultural, familiarizándolo con él al momento de tener que emplearlo en la práctica (Lawson y Stowell, 2005).

En lo que respecta a la práctica instrumental, cabe destacar que una de las problemáticas más complejas del contexto actual es cómo enseñar a los intérpretes a tocar con un estilo propio (Lawson y Stowell, 2005). En otras palabras, cómo enseñales a ser verdaderos intérpretes, con una marca propia.

En el mundo contemporáneo, en el que la competitividad ocupa un lugar central en las prácticas laborales y artísticas, es preciso que los intérpretes adquieran un estilo propio y esto ha de estimularse, junto con la enseñanza de la técnica instrumental, en las clases de educación musical.

Es preciso, en este punto, hacer una aclaración. La interpretación es un arte que consiste en reproducir, mediante la ejecución de un instrumento, una pieza ya compuesta, ya sea por el mismo intérprete o por otro autor.

Ahora bien, basándonos en Aristóteles (2002), es preciso indicar que, como todo arte, la interpretación musical es un arte mimética, es decir basada en la imitación de un objeto ya presente. En general, dicho objeto corresponde a una pieza musical, cifrada en forma de partitura o bajo algún otro tipo de notación.

Ya advertía el Estagirita en su Poética de que, a pesar de que el arte sea producto de la mimesis, no todas las obras de arte con un mismo referente objetivo, por así llamarlo, son idénticas, puesto que cada artista deja en la imitación una suerte de huella subjetiva. Es decir, que, en términos más aristotélicos, si bien el poeta trágico es tal porque tiene la capacidad de imitar los caracteres universales de los personajes, también lo es porque tiene la capacidad de hacerlo en un modo particular que es el suyo. Esto significa que todo artista, para poder ostentar tal título, ha de tener su propio estilo.

La noción de estilo será en este trabajo analizada desde la perspectiva fenomenológica elaborada por el filósofo francés Maurice Merleau-Ponty (2002). Para Merleau-Ponty, el arte reproduce fenómenos y no objetos ni sensaciones brutas. Esto significa, para usar el ejemplo que él mismo da en su *Fenomenología de la percepción*, que Cézanne no pinta la manzana, sino que pinta su visión de la manzana y, por eso, plasma su estilo en la obra. El estilo, entonces, está presente en la propia visión de Cézanne, en la percepción del artista y se materializa en la obra durante la ejecución (el trabajo del artista, que es lo que permite dar cuenta de su estilo singular).



Así, bajo estos términos, podemos explicar la originalidad del artista: el violinista que puede interpretar con su propio estilo determinada pieza es el que sabe percibirla de esa forma y, por eso, se distingue del resto. Hacemos hincapié la noción creatividad porque es ahí donde el intérprete se libera de la estructura de la partitura y despliega su arte, en su capacidad creadora.

En efecto, se puede decir que un buen intérprete es aquel que es capaz de crear una versión original de la pieza partiendo de la idea plasmada por el compositor en la partitura. Consideramos que el hecho creativo en la interpretación tiene un valor inestimable que da, no cabe la menor duda, sentido, originalidad y valor a la obra. El intérprete no es, como el alumno tal como lo concibe la pedagogía conductista, un mero reproductor de conocimientos que le son dados, sino un constructor activo de conocimiento.

Asimismo, cabe recordarlo, los pedagogos constructivistas suelen no sólo hacer hincapié en el carácter activo de los alumnos, sino también en sus competencias creativas. En efecto, sin creatividad resultaría muy difícil construir conocimiento, tal como plantea este paradigma.

Además, cabe encontrar cierta conexión, tal como lo haremos en el trascurso del presente documento, entre el carácter creativo del alumno activo y su motivación. Así como sucede con la creatividad, es posible afirmar que la motivación constituye un elemento central en la búsqueda del aprendizaje significativo que, lamentablemente, ha sido olvidado como tal por las corrientes pedagógicas tradicionales.

También cabe afirmar, como lo hacen algunos autores (Gardner, 1995; Wiggins, 2002), cuyos estudios serán desarrollados y analizados en esta tesis, que es posible trazar la implicancia que tiene el proceso creativo en la clase de música para lograr el aprendizaje significativo que posibilita el desarrollo de un pensamiento musical, el mismo que permite a los músicos interpretar de manera adecuada, es decir empleando libremente sus capacidades de imaginar e improvisar para tomar sus propias decisiones en la interpretación y no

limitándose a ser meros copistas fotográficos de la información plasmada en la partitura.

Por estos motivos, en vistas de la formación de futuros intérpretes, consideramos de particular importancia el incentivo de los aspectos creativos musicales en el seno de las clases de violín.

Cabe destacar que, en la actualidad, muchas de las carencias de los intérpretes profesionales residen en su poca amplitud interpretativa, debido a la falta de la puesta en marcha de sus competencias creativas y a la poca capacidad de improvisación (Lawson y Stowell, 2005). Las metodologías didácticas tradicionales tienden a crear meros copistas de aquello que está escrito en las partituras en lugar de intérpretes destacables. Es por ello que consideramos pertinente el estudio de las metodologías de enseñanza del instrumento y el desarrollo de modelos pedagógicos que incentiven estas cualidades y motiven a los jóvenes en su profesionalización como instrumentistas originales dotados de un estilo propio.

La educación en términos generales, es decir, no solamente en la educación musical; se ha diseñado para dar un material el cual el discípulo debe aprender, para después reproducirlo; creyéndose además que el mejor es aquel que lo logre ejecutar lo más exactamente similar al conocimiento que se le ha dado (Rusinek, 2004). El tema de la improvisación tiende a considerarse ser demasiado complejo o de virtuosos al punto de estar tan predispuestos que la sola expresión paraliza. Es esto lo que se originó a causa de una educación musical netamente enfocada a la interpretación dejando de lado el ejercicio de plasmar su propio pensamiento y sentir a la hora de hacer música.

Esto muestra que salirse de esos parámetros preconcebidos o paradigmas de la educación no es inicialmente fácil. Pues lleva a confrontar sentimientos, sensaciones y el miedo de decir algo o en algunos casos, el terror de decir algo que sea propio de sí mismos. Ya que se está acostumbrado a que se diga que decir. Pero una vez se supera el miedo inicial se comienza a dejar

ver un disfrute que va creciendo, de forma excitante, que hace que se anhele otra vez el momento de jugar con el violín. Vale la pena mencionar que en muchos casos a los llamados “juiciosos” es a quienes les cuesta más expresar algo propio o encontrar algo de ellos mismos. Y aquellos a los que se les ha estigmatizado de “desaplicados” fluyen con mayor facilidad.

Es de entender que no se puede seguir creando mentes y por ende seres predeterminados o limitados porque todo este escrito o dicho, ya que cada ser humano viene con su propio paquete y si se da curso a ese fluir, entonces se estará generando la evolución natural de la humanidad y además la retroalimentación que enriquece al ser humano y a la música, viviendo así música fresca.

Ante lo expresado, el propósito de esta investigación se plantea en los siguientes objetivos: 1. Comprender en qué medida el desarrollo de la creatividad mediante la improvisación en la clase de violín contribuye a la motivación del alumno y el mejoramiento de las aptitudes musicales. 2. Describir las posturas de las diferentes escuelas pedagógicas musicales en lo que hace a la metodología de enseñanza, haciendo foco en el instrumento del violín. 3. Analizar cómo la motivación de los alumnos contribuye de manera positiva en el desarrollo de la creatividad. 4. Analizar los beneficios en el aprendizaje de los alumnos que conlleva el ejercicio y la práctica de la creatividad y la improvisación musical en las clases.

Para llevar cabo la respuesta de los mismos, metodológicamente se realizó un estudio de carácter cualitativo, siendo sus objetivos descriptivos. Parte del diseño de la investigación consistió en un trabajo de campo experimental, por lo cual sus resultados y conclusiones no deben generalizarse, como así tampoco las hipótesis y teorías que se desprendan del mismo.

Para responder la serie de objetivos e interrogantes planteados, se realizó un relevamiento bibliográfico, en el que se investigaron los diferentes métodos de enseñanza del violín, con sus ventajas y desventajas, las diversas tendencias didácticas de la actualidad y los problemas cognitivos de los alumnos ligados a la falta de motivación y el lugar secundario que ocupa el desarrollo de la creatividad en la educación. Al mismo tiempo, también se diseñó un trabajo de campo que consiste en la aplicación del formato de entrevista estructurada a estudiantes de violín y de una serie de test, los cuales fueron confeccionados para responder parte de los objetivos planteados de esta investigación.

Esta metodología estuvo destinada a ser aplicada a un grupo de jóvenes alumnos de violín de un centro privado, la Academia Andalucía Música, en Sevilla. Se trató de aplicar a las clases de violín una serie de dinámicas de enseñanza que pueden ser explicadas por el paradigma constructivista para evaluar si dichas dinámicas ejercieron efectos positivos sobre el desarrollo creativo de los estudiantes de violín. También se quiso evaluar en qué medida los jóvenes alumnos se vieron más motivados frente a estas dinámicas que frente a las sugeridas por los métodos más tradicionales.

Esta parte del estudio consta de las siguientes tres partes metodológicas:

1. Pre-test: En la primera instancia de la experiencia se pretendió realizar un diagnóstico de las competencias musicales de los estudiantes de violín, así como evaluar el nivel de motivación de dichos alumnos. Frente a la problemática que orientó nuestra investigación, consistente en la presunción de que es posible notar signos de desmotivación, estrés y desinterés en los alumnos de violín durante la clase, fue necesario considerar las causas de dicha desmotivación, ya sea intrínsecamente (en el seno de las clases, la metodología empleada para la enseñanza del violín, la poca preocupación por los gustos, intereses o necesidades de los alumnos en el proceso de enseñanza, etc.) o extrínsecamente (el

problema del poco tiempo para practicar el instrumento en la casa, la dificultad de concentración durante la clase por no poder desconectarse el alumno de las preocupaciones cotidianas y enfocarse en el aprendizaje del violín, la actitud no alentadora de los padres en lo que respecta al aprendizaje de instrumento, etc.). La evaluación de las causas de desmotivación fue realizada mediante una entrevista estructurada que estuvo basada en una serie de preguntas resultantes de la investigación teórica y de cómo se fue dando la charla entre el alumno y el docente. Asimismo, un test de competencias (Hernández, 2007) musicales fue llevado a cabo por el docente antes de la realización de las entrevistas, para dar cuenta de cuáles fueron las problemáticas en lo que respecta a las competencias de los alumnos en el aprendizaje del violín, más allá de las actitudinales ligadas a la desmotivación. Este test tuvo la particularidad de ofrecer una base para el análisis cualitativo de la creatividad y la motivación en los alumnos de violín de la academia a partir de la valoración del estilo adquirido por ellos. Los datos arrojados por el mismo fueron analizados mediante datos estadísticos como la media, la frecuencia, la desviación típica y el porcentaje.

2. Experiencia: Durante esta instancia de la investigación se diseñó una propuesta didáctica desde el paradigma constructivista para aplicar en las clases de violín. Dicha propuesta tuvo como objetivo el desarrollo de la creatividad y la motivación de los alumnos para incentivar la propia búsqueda de estilo en la ejecución del instrumento. La experiencia fue aplicada durante un periodo determinado de tiempo y atendiendo a las necesidades individuales de cada alumno. Durante la aplicación de la experiencia se realizó una serie de observaciones orientadas por una grilla para evaluar en qué medida se presentaron modificaciones en los puntos problemáticos ligados a la falta de interés, motivación y

creatividad en los alumnos durante las clases relevadas del test de competencias y la entrevista de la instancia anterior.

3. Pos-test: Una vez aplicada la propuesta, se realizó un nuevo test. Este test consistió de una entrevista similar a la de la instancia del pre-test, así como de una nueva aplicación del test de competencias. Asimismo, se entregó a cada alumno una encuesta en forma de grilla para que llene anónimamente, dando cuenta de cómo le resultó la experiencia. Finalmente, los resultados de las tres instancias de investigación, recopilados en las entrevistas, los tests de competencias, las observaciones y las grillas de las encuestas fueron comparados y analizados para evaluar en qué medida la propuesta aplicada ha logrado mejorar, si es que lo hizo, la disposición de los alumnos e incrementado el nivel de motivación y creatividad en los estudiantes de violín. Los datos recolectados de esta investigación fueron analizados mediante técnicas cuantitativas referente a la estadística (media, porcentaje, frecuencia y desviación típica) y cualitativamente.

Como conclusiones preliminares, se puede afirmar una serie de postulados tras la realización del estudio. En primer lugar se notó un incremento en el grado de motivación de los alumnos en el curso de las clases. Esto se debe, en primer lugar, a la atención personalizada que se le brinda a cada alumno mientras realiza las diferentes actividades. Se destaca también la eficacia de los ejercicios de relajación y movimientos corporales brindados. Su aplicación ha logrado que los alumnos con mayores dificultades de soltura permitieran liberarse. Se pudo constatar los resultados en las dos instancias posteriores de técnica e interpretación y de improvisación, reduciendo el miedo a la equivocación por parte de dichos alumnos. También se constató en las

encuestas que en lo que hace a la propia valoración de los alumnos, la mayor parte de los alumnos ha indicado sentirse satisfecho con la propuesta aplicada.

En términos generales, se puede referir que el cansancio y el miedo a equivocarse suelen ser las principales dificultades para llevar a adelante las clases de violín en pos de lograr los resultados esperados. La aplicación de propuestas alternativas a las tradicionales, capaces de motivar al alumno a hacer uso de la propia creatividad en la ejecución del instrumento, fue de gran aporte para superar este tipo de obstáculos.

Finalmente, la propuesta presentada en la investigación, basada en la incorporación de ejercicios de improvisación como parte fundamental de la formación en violín, demostró ser efectiva para el desarrollo de la creatividad, en mayor medida, y de la motivación, en menor medida. En este sentido, creemos que la creatividad es un aspecto sustancia de todo intérprete y, por tanto, promovemos la importancia de este clase de ejercitaciones en la formación de futuros violinistas profesionales.

Para finalizar este apartado, exponemos cómo se estructura la tesis y sus distintas partes a lo largo de su extensión:

En primera instancia se postulan los lineamientos generales que guían la investigación en su desarrollo conceptual.

Posteriormente se desarrolla el Marco teórico, que se divide en los siguientes ejes temáticos:

El paradigma constructivista y sus ventajas frente a los métodos tradicionales y conductistas.

Las diversas corrientes pedagógicas musicales (Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, Suzuki, Steiner, etc.).

Los problemas de la desmotivación y la falta de creatividad en los estudiantes de violín. Para ello se dará cuenta de los principales desarrollos teóricos y conceptuales ligados a estas cuestiones.

El problema de las limitaciones del sistema clásico y su relación con los problemas de producción. Se dará cuenta de ejemplos, como ser el Sistema de Venezuela, mediante el cual es posible delinear nuevas figuras profesionales relacionados con la música, ligados a las prácticas interdisciplinarias. Asimismo, se abordará la noción de estilo y la importancia de su desarrollo en la formación de futuros profesionales.

A partir de los aportes del marco teórico, se elaboró una propuesta pedagógica para la enseñanza del violín. Tras la misma se postulan los ejes que hacen a la Metodología. Finalmente, se exhiben los resultados como las conclusiones generales del estudio.

Cabe decir por último, que el interés de esta investigación, consistió principalmente en someter a prueba el efecto de la aplicación de una propuesta de proceso de enseñanza/aprendizaje basada en la perspectiva constructivista, y en las técnicas activas de la enseñanza del instrumento y diseñada para incrementar los niveles de motivación y creatividad en los alumnos de violín de la academia, considerando este último punto de particular interés en lo que refiere a la enseñanza del violín en particular y a la educación musical en general. Este interés surge de mi experiencia acumulada en el ámbito musical, que entre los hitos más relevantes se destacan haber estudiado en Suiza, tener



un diploma de pedagogía, tocar en conciertos como solista, ser músico de cámara y primer violín de orquestas durante 25 años, y pertenecer a la Academia Andalucía de música desde hace 6 años en Sevilla, tras haber sido profesora durante otros 6 años en el Conservatorio de la Suiza Italiana, en la ciudad de Lugano en Suiza.

También quisiera mencionar en lo que respecta a mi formación personal vinculada con el área temática de la investigación, el hecho de haber participado de dos experiencias musicales en el ámbito de la improvisación y que me ayudaron a interpretar mejor la música clásica. Una de ellas se trató de la ejecución de música barroca compuesta por miembros de la Orquesta Barroca de Sevilla. La ejecución de música barroca puede requerir por momentos pasajes de improvisación que están enmarcados en ciertas normas armónicas-musicales, generando así un entrenamiento sobre esta técnica.

La otra experiencia fue la ejecución de Tangos de Piazzolla con el acompañamiento de piano, con el cual se ha grabado un CD. Aquí, la improvisación en la interpretación de tan compleja y maravillosa música, estuvo vinculada a la libertad de tocar su música que si bien se suele ejecutar con partituras y reglas compositivas seguir, hay un margen de creatividad personal e improvisación a la hora de reinterpretar pasajes de sus obras. Estas dos experiencias musicales, donde he trabajado cada una, con sus particularidades, técnicas de improvisación y libertad musical, me han enriquecido como música y me han hecho pensar en varios de los aspectos que esta investigación se propone desarrollar.

Por último quisiera mencionar que, siendo italiana de nacimiento y habiendo vivido gran parte de mi vida allí, si bien tengo un manejo de la escritura del español, algunas personas de origen hispanohablante me han brindado su ayuda con la lectura y corrección de fórmulas lingüísticas y semánticas en las que pude haber incurrido en la escritura de esta tesis.

## 1.1 Planteamiento del problema

La educación es uno de los pilares más importantes de la sociedad; o acaso el más importante. Su objetivo es el de llevar a cabo el proceso de transmisión de conocimientos de una generación a la otra, formar hábitos nuevos en el seno de cada generación, así como renovar las costumbres, ampliar la gama de conocimientos que se han adquirido hasta el momento y construir la identidad cultural de los diferentes pueblos (Chrobak, 1998).

El arte suele sintetizar la forma de pensar y sentir del ser humano en el momento histórico-social en el que vive (Chrobak, 1998). Dicha forma es materializada por el artista en formas plásticas, objetivas y musicales y, por tanto, puede ser transmitida a generaciones futuras, dando cuenta de la realidad social y afectiva de determinada comunidad histórica (Chrobak, 1998).

La enseñanza de la música resulta así fundamental en el marco de la educación general. En efecto, la música tiende a sintetizar de manera óptima las características sociales, las aspiraciones y los sentimientos de los pueblos o comunidades y, por tanto, su enseñanza debe ser impartida bajo las mejores condiciones metodológicas posibles (Rusinek, 2004). En efecto, la educación musical constituye un campo importantísimo en la formación integral de un individuo, puesto que no sólo implica un acercamiento de éste a las prácticas culturales de la comunidad, sino que también contribuye en el desarrollo de diversas capacidades cognitivas, psicológicas, físicas, estéticas, afectivas, emocionales y sociales.

Existen diversas formas de aproximación a la formación musical: mediante la escucha, la danza y el movimiento, el canto y la práctica instrumental. En lo que respecta a esta última, es preciso aclarar que la enseñanza de un instrumento es algo muy complejo y que, por tanto, requiere de cierto apoyo de

carácter pedagógico capaz de posibilitar el diseño de estrategias metodológicas acordes con las necesidades de cada estudiante.

Lamentablemente suele existir la tendencia entre las instituciones dedicadas a la enseñanza de la música de no disponer de una formación artística adecuada y no considerar los desarrollos de la didáctica referidos a la enseñanza y el aprendizaje de los instrumentos.

En lo que respecta al violín, cabe destacar que la complejidad de este instrumento, tan importante en la historia de la música, requiere de una mayor y mejor aplicación didáctica en su enseñanza, así como de una formación pedagógica completa en quienes se encargarán de la ardua tarea que representa la formación de nuevos instrumentistas (Pardo y Alonso, 1990).

Una de las problemáticas más frecuentes en este marco es la cuestión de la falta de motivación generalizada entre los jóvenes alumnos de música. Cabe destacar que sin motivación es difícil lograr el conocimiento significativo que proclama el constructivismo, puesto que la motivación resulta fundamental en lo que respecta a la constitución del alumno como sujeto activo y participativo en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es por este motivo que los educadores consideran una preocupación de primer orden al hecho de intentar buscar una solución al problema de la desmotivación, “ya sea en el seno del aula como en lo que respecta a la realización de tareas en la casa (algo que resulta fundamental para el aprendizaje de violín, que requiere de práctica frecuente y rigurosa)” (Pardo y Alonso, 1990: 27).

Dicha desmotivación ha de relacionarse estrechamente con las prácticas docentes inadecuadas. Desde una perspectiva constructivista es posible afirmar que, la mayor parte de las ocasiones, la falta de motivación en la realización de tareas está ligada al significado que el alumno confiere a las mismas y con el contexto que condiciona el significado en cuestión. Ahora bien, resulta fundamental que el docente sea consciente de que “sus patrones de actuación pueden contribuir a crear entornos que consigan que los alumnos se

interesen y se esfuercen por aprender y, en particular, [de] qué formas de actuación pueden ayudar a un alumno concreto” (Alonso, 1995: 168).

Existe una amplia gama de factores que influyen en la motivación de los alumnos, cada uno de ellos de naturaleza diversa, entre los que encontramos la aceptación personal del alumno, la concepción que posee del mundo que lo rodea y la comprensión de lo que está estudiando, “ya sea en lo que refiere a su contenido como a la utilidad que pueda llegar a tener en su vida” (Alonso, 1995: 121).

Otras veces, sin embargo, el problema reside en la frustración del alumno por no poder realizar los objetivos propuestos. En lo que respecta a los métodos de enseñanza de violín, cabe destacar que los métodos tradicionales basados en premisas virtuosistas, memorísticas o conductistas tienden a generar este tipo de problemáticas, puesto que no todos los alumnos poseen las mismas capacidades. Es por ello que abogamos por una perspectiva constructivista que permita a los estudiantes alcanzar los objetivos de su formación en un medio que propicie sus propias competencias y el acervo cultural ya adquirido (Alonso, 1995).

Cabe destacar que España se encuentra, en lo que refiere al desarrollo de las metodologías activas en educación musical, comparativamente con otros países, como Italia, Alemania o Suiza, en una situación de vulnerabilidad. Abordaremos esta problemática con más profundidad en el marco teórico de este trabajo, aunque cabe aquí mencionar el trabajo de Castañón Rodríguez (2009) destinado a dar cuenta de cómo las políticas del franquismo atentaron con la tradición peninsular en educación musical. Asimismo, no olvidemos que tanto en Italia como en Alemania existe un incentivo por parte de la Iglesia y de las cortes en lo que respecta la sistematización y la institucionalización de los conocimientos musicales, ya sea en el plano de la composición como en el plano técnico de la ejecución de los instrumentos -sobre todo en lo que refiere a instrumentos como el violín, tal como indica Kolneder (2001)- y el uso de la voz,

cosa que no sucedió con tanta fuerza en la corte española, que prefirió importar músicos de Italia y Alemania.

Otro de los principales problemas ligados a la desmotivación consiste en el exceso de tareas extracurriculares que tienen los jóvenes hoy día. En general suele pasar que al momento de encontrarse en la clase de violín los alumnos estén cansados o estresados y no logren desconectarse del curso cotidiano de preocupaciones y disfrutar de la ejecución instrumental. Asimismo, la sobreestimulación y el cansancio operan como némesis de la práctica rutinaria del instrumento en la casa.

Suzuki (1983), por ejemplo, consideran fundamental la motivación en la práctica y recomiendan no sólo el incentivo del profesor, mediante la enseñanza progresiva y la retribución a los logros merecidos, sino también de los padres, que deben, de acuerdo al violinista y pedagogo japonés, estimular la práctica musical de sus hijos en la casa.

El alumnado que trabaja desde la motivación es aquel que tiende a sentirse más relajado ante la realización de cualquier actividad. En efecto, es el que tiende a sentir las tareas y los desafíos como más naturales, sin bloquearse, ni sufrir de incertidumbre en la búsqueda propia de estrategias para hacer frente a los problemas.

Como refiere Arriaga (2003) “La motivación implica la necesidad de integrar los diferentes niveles cognitivo, afectivo y relacional, en una visión global de la persona que se involucra en un proceso educativo” (p. 131), por lo que los alumnos motivados tienden a ser mejores en la práctica educativa de cualquier área.

Entre las mejoras que implica la motivación, se encuentra el incentivo de la creatividad. En efecto, un alumno motivado, al buscar con entusiasmo por su cuenta las soluciones a los problemas presentes en la propuesta educativa, ha de establecer también por su cuenta, empleando sus propios recursos

libremente, decisiones a llevar a cabo. En ello reside el núcleo de la creatividad, que es, como ya hemos indicado más arriba, fundamental en la formación musical del instrumentista.

En el marco de estas problemáticas planteamos la presente tesis. A continuación expondremos de manera concisa las hipótesis y los objetivos, así como la metodología que emplearemos para poder llevarla adelante.

## 1.2 Hipótesis

### 1.2.1 Hipótesis principal

Las dinámicas basadas en la improvisación tienden a incrementar el desarrollo de la creatividad del alumno y, por tanto, de sus aptitudes musicales-interpretativas.

### 1.2.2 Hipótesis secundarias

El desarrollo de la creatividad en el seno de la clase de violín resulta fundamental para la adquisición de un estilo propio de ejecución instrumental.

Las dinámicas basadas en la improvisación tienden a incrementar el desarrollo de la creatividad del alumno y, por tanto, de sus aptitudes musicales-interpretativas.

## 1.3 Objetivos

### 1.3.1 Objetivo principal

Comprender en qué medida el desarrollo de la creatividad mediante la improvisación en la clase de violín contribuye a la motivación del alumno y el mejoramiento de las aptitudes musicales.

### 1.3.2 Objetivos secundarios

Describir las posturas de las diferentes escuelas pedagógicas musicales en lo que hace a la metodología de enseñanza, haciendo foco en el instrumento del violín.

Analizar cómo la motivación de los alumnos contribuye de manera positiva en el desarrollo de la creatividad.

Analizar los beneficios en el aprendizaje de los alumnos que conlleva el ejercicio y la práctica de la creatividad y la improvisación musical en las clases.

## 1.4 Antecedentes

La música es parte de la cultura desde que el hombre existe, desde que ésta existe. No es, sin embargo, sino hacia la modernidad que se sistematiza la acumulación de conocimientos musicales en pos de transmitirlos de forma rigurosa, en función de las normas académicas. Entre los siglos XVIII y XIX, el desarrollo cultural europeo alcanzó uno de sus grados máximos y la música no quedó atrás en dicho desarrollo. Algunos pensadores, como Arthur Schopenhauer, y algunos compositores, como Ludwig Van Beethoven, consideraron a la música como un medio de expresión directa de la realidad humana más profunda, una suerte de revelación que va más allá de cualquier filosofía o saber (Willems, 1979).

Durante la segunda mitad del siglo XIX, con el desarrollo de la psicología experimental, algunos estudiosos, como Karl Stumpf o Eduard Hanslick, se interesaron en los aspectos psicológicos de la música (Willems, 1979).

Dichos estudios fueron los precursores de las nuevas corrientes pedagógicas desarrolladas hacia comienzos del siglo XX, entre las que se destacan los métodos Orff, Kodáli Dalcroze, Willems, Matenot y Ward, entre muchos otros. Estos métodos están basados en la consideración de la música como formadora de la personalidad. En efecto, se trata de pensar la música como una suerte de facilitadora en lo que refiere al desarrollo de diversas facultades humanas (Pascual, 2007). Estos autores, asimismo, han puesto de manifiesto el papel activo del estudiante de música, diferenciándose de los métodos tradicionales en los que se consideraba al alumno como una suerte de tabula rasa a ser rellena con conocimientos por el maestro.



Contemporáneamente a estos desarrollos pedagógicos, se dieron nuevos desarrollos referidos a la música en el campo de la psicología.

Cabe destacar los estudios de Seashore (1919), que sirvieron como fundamento al desarrollo de la psicología musical posterior y que abordan cuestiones esenciales como el ritmo y la audición. Asimismo, Kurth (1931) se inclinó a estudiar las relaciones de música, espacio y tiempo.

Estas tendencias de psicología musical están más bien ligadas a la perspectiva conductista y analizan aquellos aspectos observables presentes en los elementos básicos de la música. También vale decir de ellas que sirvieron como base a los primeros desarrollos sistemáticos de didáctica musical (Barceló, 1988).

En lo que refiere a los desarrollos teóricos de la educación musical actual, cabe destacar que los primeros desarrollos en pedagogía musical están basados en el desarrollo global sensorio-motriz-afectivo de los sujetos y basados en las teorías de algunos pensadores como Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Montessori (Willems, 2001).

La aparición de la llamada Escuela de Ginebra a comienzos del pasado siglo implicó, en términos generales, una renovación en las prácticas pedagógicas. En efecto, la Escuela de Ginebra fue precursora en la concepción activa del estudiantado y antecesora del constructivismo. Cabe destacar que el mismo Piaget perteneció a esta escuela y partió de sus bases teóricas para realizar su estudio sobre el desarrollo de la inteligencia infantil (Sacristán y Pérez Gómez, 2009).

No obstante, la educación musical entra tardíamente en el cambio de paradigma. En efecto mientras se daban estos desarrollos en el ámbito de la pedagogía general. Asimismo, cabe considerar que nuestra disciplina fue

bastante relegada de los currículos escolares, a diferencia de otras áreas artísticas como la literatura y la pintura (Sacristán y Pérez Gómez, 2009).

Los esfuerzos de aquellos pedagogos musicales nucleados bajo el paradigma de la Escuela Nueva, como fueron Dalcroze, Kodály, Willems y Orff, lograron imponerse recién a mediados del siglo XX, cuando los desarrollos constructivistas ya estaban bastante avanzados.

En la presente tesis abordaremos esta cuestión intentando crear un cruce entre estas metodologías y el paradigma constructivista para elaborar, finalmente, una propuesta pedagógica para la enseñanza del violín que promueva la motivación y la creatividad, fundamental para alcanzar el éxito en la práctica profesional de los futuros instrumentistas.

#### 1.4.1 Libros sobre la historia de la interpretación y del desarrollo de la técnica del violín

Un libro de referencia para el estudio de la historia de la evolución del violín, es el libro de Boyden (1990) *The History of Violin Playing from Its Origins to 1761: and Its Relationship to the Violin and Violin Music*. Se trata de una obra cuyo sustancial discurso está basado en la música del violín y en su desarrollo y conexión o interpelación con su práctica e interpretación. El libro está dividido en cuatro apartados cronológicos, en cada uno de ellos contiene muchos conceptos del desarrollo del violín y del arco según la época de la que parte. Este autor nos pone de manifiesto su amplio conocimiento y su interés por la investigación del instrumento así como por su evolución.

En una línea de investigación similar, nos encontramos con Robin Stowell, un férreo investigador de la evolución de la técnica del violín en las diferentes épocas, especialmente durante el siglo XVIII y sus obras más

destacadas son: *Violin Technique and Performance Practice in The Late Eighteenth and Early Nineteenth Centuries* (1990) y el libro *The Early Violin and Viola: A Practical Guide* (2001). Ambos libros presentan una profusa información sobre los aspectos técnicos en términos históricos. Tiene la dificultad de que sólo se encuentran en inglés y no han sido traducidos aún para quienes no pueden leer en ese idioma.

Para entender y comprender cómo era la interpretación durante el siglo XVIII, nos encontramos con el libro *String Playing in Baroque Music* (1977), del autor Robert Donington. En este libro el autor nos ofrece una serie de consejos prácticos sobre el funcionamiento y la interpretación de la música Barroca.

En cuanto a los libros dedicados al estudio del siglo XIX y de su pedagogía, basados en los métodos y en los tratados que surgen, podemos destacar, el trabajo de la autora Aristide Wirsta *L'enseignement du violon au XIXème siècle* (1971), sobre las escuelas del violín alemana, inglesa y rusa. En la misma línea de investigación nos encontramos con David Milsom con su trabajo *Theory and Practice in Late Nineteenth Century Violin Performance; an examination of style in performance 1850-1900* (2003). Este libro trata de una evaluación sobre la práctica musical del violín a mediados del siglo XIX, particularmente en la escuela alemana y en la franco-belga. A partir del siglo XX, la mayor parte de los trabajos analizados parten del hecho de ser investigaciones críticas, es decir, comparan, analizan y discuten la manera de tocar en esta época así como la forma de enseñar. Un ejemplo claro de esto lo muestra Frederick H. Martens con su libro *Violin mastery talks with master violinists and teachers* (2006).

#### 1.4.2 Libros que hablan de la historia y de la pedagogía del violín

Uno de los libros que hemos utilizado como referente para nuestra investigación en lo que respecta al apartado de La pedagogía del violín, es el

del autor Robin Stowell: *In the Cambridge Companion to the Violin* (1992), más concretamente en el apartado titulado *The Pedagogical Literature*. Este autor traza una perspectiva de los principales tratados y estudios desde el barroco hasta el siglo XX. También pone de manifiesto la abundante metodología descrita para el violín a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, desde los métodos históricos de L. Mozart, Gemianini, L'Abbe le fils y Herrando hasta los más actuales europeos, asiáticos y americanos, pasando por los del siglo XIX y primera mitad del XX, cuyos autores más destacados serían Baillot, De Beriot, Alard, Auer, Joaquim, Sevcik, Crickboom, Flesh, etc.

Otro libro referente es el de Walther Kolneder, *The Amadeus Book of the Violin* (2001). Se trata de un libro de mucha utilidad, ya que sus capítulos cubren prácticamente toda la historia del violín desde el siglo XVI hasta el XX. Está dividido en tres partes que parten de aspectos como: las características físicas, construcción del violín y del arco; el origen del violín; los constructores más significativos; los tratados más importantes de cada época como así también los pedagogos más destacados.

## 2. Marco teórico y conceptual

### 2.1. El proceso de enseñanza/aprendizaje

Desde que el hombre es hombre, desde que existe la civilización, ésta, junto con sus conocimientos, habilidades, valores, creencias y hábitos, ha sido transmitida de generación en generación. El proceso empleado para dicha transmisión es el que se conoce por educación y está orientado a satisfacer las necesidades laborales y culturales en el seno de una determinada sociedad, en pos de posibilitar la supervivencia de sus integrantes (Díaz, 1998).

En tanto que se trata de una práctica social y, por tanto, histórica, los postulados de la educación varía en función del contexto sociopolítico y económico en el que se desarrolla. En su afán por satisfacer las necesidades sociales, la educación no permanece indiferente a los diversos cambios que las sociedades sufren (Pintrich y Shunk, 2006).

La educación es el objeto de estudio de un conjunto de saberes englobados bajo el rótulo de ciencias de la educación. Éstas, en virtud de la naturaleza histórico-social de su objeto, están constituidas por una serie de enfoques siempre cambiantes y de paradigmas de acuerdo a los cuales se reorganiza el quehacer educativo (Pintrich y Shunk, 2006).

Las ciencias de la educación se centran en dar cuenta de cómo ésta es posible. En un sentido amplio, es posible afirmar “que existe una determinada relación entre la enseñanza y el aprendizaje, explicable en términos psicológicos mediante la representación del reflejo condicionado” (Pintrich y Shunk, 2006).

En otros términos, en principio, es posible comprender al aprendizaje como una respuesta a las estrategias de enseñanza, aunque no necesariamente causal, como veremos más adelante. El docente, entonces, provoca un estímulo en pos de obtener una respuesta del estudiante. Dicha respuesta, en general, está orientada a la adquisición de conocimientos y de habilidades, así como a la puesta en marcha de las facultades del alumno en el proceso de aprendizaje (Pérez Lindo, 1998).

Sobre las diferentes teorías referidas al proceso de enseñanza/aprendizaje elaboradas por las ciencias de la educación, generalmente con una base conceptual psicológica-cognitiva, reposan las metodologías de la enseñanza que se emplean frecuentemente en las aulas (Pérez Lindo, 1998). Es por este motivo que consideramos necesario partir de este punto para poder dar cuenta de la metodología para la enseñanza del violín que será elaborada en este trabajo. Cabe considerar que los diversos paradigmas de las ciencias de la educación, es decir aquellos modelos teóricos que quieren explicar y posicionarse frente a los procesos de enseñanza/aprendizaje, fueron evolucionando con los años de modelos educativos centrados principalmente en el proceso de enseñanza a modelos educativos centrados más bien en el proceso de aprendizaje.

Junto con ese cambio, cabe considerar, asimismo, las transformaciones sufridas por los actores de los procesos estudiados. En efecto, cabe considerar que el rol del docente no es hoy el mismo que hace una centena de años. Lo mismo se puede decir del rol del alumno que, en la actualidad, es preferentemente un sujeto activo en el proceso de enseñanza/aprendizaje en lugar de una tabula rasa susceptible de ser llenada de conocimientos, tal como plantean los modelos educativos tradicionales.

La participación activa del alumno resulta, hoy en día, fundamental en lo que respecta a los procesos educativos y, por tanto, resulta necesario que nos

centremos en él para la elaboración de nuevas metodologías de enseñanza del violín (Ramos, 1985).

Es por ello que planteamos un enfoque de carácter constructivista, según el cual la utilización de una metodología de enseñanza ha de estar principalmente centrada en el interés del sujeto que aprende. En otras palabras, el modelo constructivista se centra en el alumno y en sus experiencias y conocimientos previos, los cuales han de posibilitar, mediante una suerte de lazo con los nuevos conocimientos, el aprendizaje de éstos.

En este sentido, podemos afirmar que los estudiantes deben, más que asimilar datos e información, lo que debe hacer es incorporar estrategias cognitivas que posibiliten el aprendizaje. Se trata, entonces, de lograr, mediante la enseñanza, que el alumno se haga de técnicas para la adquisición, la recuperación y el uso de los conocimientos del currículo.

El proceso de aprendizaje, en tanto correlativo del proceso de enseñanza, refiere al acto mediante el cual el alumno capta y elabora los contenidos presentados por el docente (Aguilar, 1979). Desde nuestra perspectiva es preciso afirmar que se trata de un proceso realizado por el alumno en función de una serie de objetivos, los cuales pueden coincidir con los del profesor o no. De todas formas, cabe destacar el papel activo del alumno en este proceso.

El docente, asimismo, ha de ser considerado no ya, como sucedía en la escuela tradicional, como una mera fuente de información, sino como aquél que, en el seno del proceso educativo, tiene la función de suscitar o promover el aprendizaje. La práctica docente tiene como resultado, cuando es exitosa, el dejar una huella o marca en el sujeto que aprende, la cual funciona le permitirá a éste afrontar nuevas situaciones con nuevas cualidades creadoras, de adaptación y de apropiación (Aguilar, 1979).

Nosotros consideramos, tal como ya hemos planteado en la introducción de esta tesis, que la labor del docente de violín es la de orientar y facilitar herramientas a los alumnos para que éstos puedan convertirse en instrumentistas y que un buen músico es aquel que puede interpretar una obra de manera creativa, haciendo uso del dominio técnico de su instrumento. Es por ello que creemos que este tipo de perspectivas pedagógicas debe ser considerado de forma central en el análisis del proceso de enseñanza/aprendizaje.

El aprendizaje del violín, como de cualquier otra materia, es, entonces, considerado como la concreción de un proceso que el sujeto que aprende realiza en su interior (Piaget, 1975), producto de una interacción de carácter social, puesto que la inteligencia práctica y reflexiva de cada individuo se desarrolla en esa interacción, en la que el sujeto construye e interioriza conocimientos a través de los estímulos externos que le vienen de la misma (Vygotsky, 2005).

El aprendizaje, entonces, es el resultado de un proceso educativo de carácter interactivo. Resulta de la interacción, una relación dialéctica, entre dos o más sujetos (en el seno de las clases de violín, el docente y el alumno), se da dentro de un contexto de sociabilidad, en un tiempo histórico y un espacio determinados. Asimismo, se lo puede considerar exitoso y eficaz siempre y cuando continúe con el desarrollo del individuo (Vygotsky, 2005), en tanto que éste sea capaz de incorporar a partir de él nuevas estrategias cognitivas.

En este sentido, es preciso considerar que la noción de proceso de enseñanza/aprendizaje no puede ser reducida, tal como plantean las perspectivas conductistas o asociacionistas, a un mero vínculo de asociación mecánica entre determinados estímulos aplicados al sujeto y las respuestas provocadas por ellos.



## 2.2. El constructivismo en tanto modelo pedagógico

Tal como venimos sugiriendo, el constructivismo pareciera ser aquel modelo pedagógico que, en la actualidad, se adecua de forma más apropiada a las necesidades de la formación artística, y en particular de la musical, en tanto que en ella se dan los procesos de aprender haciendo, construyendo, así como el desarrollo psicosocial del sujeto y el rescate de su capital cultural y de las tradiciones artísticas y musicales del contexto de pertenencia (Chrobak, 1998).

Cabe, sin embargo, definir el constructivismo en tanto modelo pedagógico, dado la amplitud que el término representa. En efecto coexisten en la actualidad diferentes puntos de vista en torno a la corriente epistemológica conocida como constructivismo que, al estar todavía vigente, continúa adaptándose a las necesidades contextuales actuales y, por tanto, permanece en constante modificación (Chrobak, 1998).

De acuerdo con una serie de autores, es posible concebir al constructivismo como un enfoque epistemológico que se basa en el vínculo interactivo que existe entre el objeto de conocimiento y el sujeto que conoce/aprende (Chrobak, 1998).

Otros, en cambio, consideran que se trata de un determinado modo de conceptualización que se da de los procesos de adquisición de nuevos conocimientos, principalmente de aquéllos que se desarrolla en el contexto educacional, a saber el proceso de enseñanza y el proceso aprendizaje (como ya hemos indicado, el constructivismo hace particular hincapié en este último).

### 2.2.1. Orígenes teóricos del constructivismo

Para alcanzar una imagen clara del modelo pedagógico en que nos basaremos es preciso delinear cuáles son los principios fundamentales del constructivismo. Dichos principios están anclados en una determinada epistemología, cuyos orígenes teóricos han de remontarse a la filosofía del conocimiento elaborada por autores como Vico y Kant en el siglo XVIII, en las teorías sobre el conocimiento científico de Popper, Kuhn y Lakatos, así como en los aportes en el campo de la epistemología cognitiva y la psicología planteados por Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner (Gallego-Badillo, 1994).

Cabe considerar el contexto en el que estos últimos son apropiados en el campo estrictamente pedagógico. Se trata de un contexto de insatisfacción en torno al paradigma del aprendizaje planteado por las concepciones asociacionistas y el conductismo (Gallego-Badillo, 1994).

La epistemología asociacionista encuentra sus fundamentos filosóficos en la tradición empirista, iniciada, de acuerdo con la tradición, por Aristóteles en la Antigua Grecia. Los asociacionistas suponen que la vía para alcanzar el conocimiento tiene como punto de partida la observación -o, si se quiere, la experiencia sensorial en general -y la consecuente clasificación de los particulares observados mediante la asociación de los mismos. A través de dichos mecanismos es posible, para el asociacionista, generar nuevos conocimientos.

Las asociaciones, por su parte, de acuerdo con la doctrina aristotélica, han de realizarse a partir de las leyes de contigüidad, similitud y contraste. Es a partir de la aplicación dichas leyes que el sujeto aprende. Cabe destacar que hacia los siglos XVII y XVIII algunos autores, principalmente de origen anglosajón, como Hume y Locke, han reformulado las leyes de asociación (siempre manteniendo el principio empirista y la doctrina asociacionista de la

adquisición de conocimiento) y que estos desarrollos han sido tomados en cuenta en el siglo XIX por los primeros desarrollos de la psicología clásica (Orozco, 2009).

El conductismo encuentra, a su vez, su base teórica en dichos desarrollos y, por tanto, hereda, en cierta forma, el carácter asociacionista de las mismas. El conductismo ha de ser, entonces, comprendido como un asociacionismo conductual que asocia a cada estímulo una respuesta determinada, ya sea en los seres humanos como en cualquier otra especie animal (Orozco, 2009).

Tal como lo expresa Orozco (2009):

“El asociacionismo conductista es un movimiento en la psicología del aprendizaje que recalca el uso de procedimientos estrictamente experimentales para la observación de conductas, surge a principios del siglo XX y se basa en una corriente netamente empírica; si bien luego algunos autores sostienen que es racionalista, el conductismo es la más empirista de las teorías del aprendizaje” (p. 180-181).

En este sentido, es preciso afirmar que, de acuerdo con la perspectiva conductista, el aprendizaje se alcanza como la respuesta de un estímulo en un determinado ambiente, en el seno del contexto educativo. Si a cada respuesta sigue una recompensa, tal como indica Thorndike, es más probable que el esfuerzo psicológico del sujeto en el proceso de aprendizaje se acentúe y, por tanto, aumente también la probabilidad de que vuelva a producirse la misma respuesta. Cuando ésta se produce con frecuencia se puede decir que el sujeto ha alcanzado el conocimiento efectivo (Pozo, 1987; Orozco, 2009).

A partir de esta idea Morgan elaboró su teoría conductista del aprendizaje por ensayo y error. De ella puede concluir el asociacionista que el aprendizaje se basa en la identificación y asimilación de regularidades. Cuando el sujeto aprende, logra asociar un fenómeno  $x$  con su consecuente  $y$ , puesto

que percibe a partir de una repetición de casos que cada vez que se da  $x$  se da como efecto  $y$ , y reproducir  $x$  para obtener  $y$  cada vez que así lo requiere (Pozo, 1987; Orozco, 2009).

“En psicología del aprendizaje, las teorías asociacionistas han perdurado durante décadas, entendiéndose al conductismo como asociacionismo conductual, en el que asocian estímulos y respuestas como mecanismos asociativos según la contigüidad, la repetición y la contingencia” (Orozco, 2009: 181)<sup>1</sup>.

El constructivismo pedagógico surge en oposición a este tipo de concepción del aprendizaje y circunscripto en el marco del modelo cognitivista de la educación. El cognitivismo puede ser entendido como un enfoque de la psicología, de carácter estructuralista, surgido a mediados del siglo pasado, que

“(…) pretende explicar el aprendizaje humano como un proceso integral en el que entran a funcionar mecanismos mentales complejos como la comprensión, el análisis y la propia aplicación del saber en un contexto social” (Arboleda, 2005: 180).

De acuerdo con esta concepción, el sujeto aprende comparando los nuevos conocimientos con estructuras cognitivas preexistentes e incorporando aquéllos a éstas (Orozco, 2009). En este sentido, es preciso considerar los

---

1

En lo que respecta a la enseñanza del violín, la aplicación de métodos conductistas suele traducirse en horas de práctica por repetición. Esto puede resultar fructífero para sortear ciertas dificultades de carácter técnico, como puede ser la forma de frotar las cuerdas con el arco para lograr determinado efecto sonoro, pero, no obstante, es preciso considerar, como sostendremos a lo largo de este trabajo, que este tipo de prácticas tiende a generar autómatas en lugar de verdaderos músicos, capaces de sentir e interpretar una pieza de forma original, tal como requieren las exigencias profesionales hoy en día.

conocimientos ya adquiridos por el alumno al momento de llevarse a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Esto implica, para que exista un verdadero aprendizaje, un aprendizaje de carácter significativo (Ausubel et al., 1983), que el sujeto pueda enlazar estos nuevos conocimientos con los que ya tenía y, por tanto, una concepción activa del alumno en el contexto áulico, en tanto sujeto del aprendizaje.

Si para los conductistas el alumno había de ser pensado como un sujeto pasivo, limitado a reproducir el conocimiento recibido, para la concepción cognitivista y, principalmente, para el constructivismo, es fundamental que se encuentre predispuesto a participar de forma activa en el propio proceso de aprendizaje (Pozo, 1989; Orozco, 2009).

El docente, por su parte, debe orientar al alumno en dicho proceso en pos de facilitar el procesamiento de la información. Debe, en otras palabras, guiar “(...) a sus estudiantes a través actividades más creativas que lo lleven a poder resolver problemas, proponiendo estrategias cognitivas a sus alumnos” (Orozco, 2009: 182) y, por tanto, saber, además de los contenidos disciplinares, “(...) orientar el proceso de enseñanza y proveer las habilidades para tal fin” (Orozco, 2009: 182).

### 2.2.2. Principios fundamentales del constructivismo

Una vez contextualizado el constructivismo como modelo pedagógico, resulta pertinente dar cuenta de cuáles son sus principios básicos. Entre ellos es posible destacar los siguientes ítems (Mazarío Triana y Mazarío Triana, 2013: 24):

En primer lugar, cabe considerar que la comprensión inicial de un fenómeno es, para el constructivismo, siempre de carácter local. Esto implica que, al ser introducida una nueva idea, se lo haga en el marco de un contexto limitado, no global. A este respecto, cabe destacar que una idea introducida por vez primera suele generar dificultades en la comprensión del sujeto. Por tanto, es necesario que éste la explore primero en un contexto determinado en pos de identificar sus rasgos más relevantes y luego la trasponga a diversos contextos. De ese modo le será más fácil percibir el patrón propuesto y adquirir una comprensión más amplia del fenómeno a aprender.

La relación sujeto/objeto se presenta en el constructivismo como un vínculo de interacción. El sujeto no recibe el conocimiento pasivamente, sino que lo construye y reconstruye de manera activa. Tal como indica Piaget (1975), éste debe ser concebido no como una copia de la realidad, sino como una construcción realizada por el sujeto cognoscente. Según este autor, uno de los máximos referentes del constructivismo, la relación en cuestión ha de pensarse, entonces, como una relación de carácter dinámico, mediante la cual el sujeto construye al objeto de conocimiento de forma idiosincrática (a partir de sus propias estructuras cognitivas y de su capital simbólico).

Es preciso, asimismo, concebir la función cognoscitiva como adaptativa. En efecto, es a partir de dicha función que el sujeto logra construir explicaciones viables sobre la propia experiencia, relacionándola con aquellos conocimientos que ya ha adquirido previamente y organizándola en pos de darle sentido a su experiencia.

Este proceso de construcción de significados está inserto en un contexto histórico-cultural/económico-social determinado. El individuo forma parte de dicho contexto que, de más está decirlo, influye de forma considerable en la construcción de significados implicada en el proceso de aprendizaje.

Puesto que el aprendizaje consiste en la construcción de estructuras útiles al conocimiento, cabe destacar que requiere de una participación reflexiva de carácter activo por parte del sujeto que aprende. Todo aprendizaje requiere de un determinado esfuerzo y de la realización de ciertas actividades intencionadas que posibilitan la adquisición de nuevos conocimientos.

De esto es posible concluir, desde el punto de vista epistemológico, que existe una multiplicidad de realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales, tal como lo expresan Guba y Lincoln (1994):

“Si no hay una realidad objetiva entonces no hay leyes naturales; por lo tanto, las atribuciones de causa-efecto no son más que imputaciones mentales. Y si se parte de que la realidad consiste en una serie de construcciones mentales, la objetividad no tiene sentido, no existe y no hay porqué buscarla” (p. 120).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Esta afirmación no resulta menor para en vista a los propósitos de este trabajo. En efecto, queremos pensar al proceso de enseñanza/aprendizaje del violín como una instancia fundamental en lo que respecta a la formación de futuros músicos profesionales. Pero, cabe admitirlo, no existe una fórmula basada en leyes de asociación, tal como plantearía una pedagogía conductista, en lo que refiere a dicho proceso. Así como no existe una sola forma de aprender el violín, tampoco existe una única forma de tocarlo y es eso lo que permite a cada intérprete destacarse por su estilo. Ahondaremos sobre esta cuestión más adelante, pero es preciso tenerla en cuenta desde ahora.

### 2.2.3. Impacto del constructivismo en la práctica docente

Hasta ahora hemos caracterizado al constructivismo como un enfoque epistemológico con determinadas implicancias pedagógicas, que rechaza la noción del conocimiento concebido como una mera representación o copia de la realidad externa. También hemos prefigurado algunos aspectos de la noción de aprendizaje tal como es planteada por esta perspectiva.

Cabe considerar que para que el aprendizaje sea posible, de acuerdo con estos lineamientos, resulta necesario, en primer lugar, que tanto los docentes como los estudiantes implicados en el proceso tengan una idea clara de cuál es su visión del mundo (Guba y Lincoln, 1994). Para que estos últimos puedan llevarlo aprender, es decir reformular la propia visión del mundo, es preciso que los docentes los orienten mediante actividades diseñadas para eso y, para que dicha labor pueda ser llevada a cabo, éstos deben interiorizarse en el mundo de los estudiantes, conocer con la mayor profundidad posible sus marcos conceptuales, hacer uso del capital simbólico previamente acumulado por ellos, así como también de sus propios intereses y gustos en pos de motivarlos en la realización de las actividades en cuestión (Guba y Lincoln, 1994).

El docente, entonces, ha de ser concebido como un agente facilitador dentro del proceso dinámico de enseñanza/aprendizaje. Debe enfocarse en buscar aquellas actividades que faciliten la modificación deliberada de las estructuras cognitivas del sujeto en pos de la adquisición de nuevos conocimientos con significado (Chrobak, 1998).

Israel y Ana Mazarío Triana (2013) dan cuenta de una serie de implicaciones que tiene el enfoque constructivista al ser adoptado en la práctica docente (p. 72):



La utilidad de la aplicación del constructivismo en la práctica docente reside en que tiene la potencialidad de sistematizar las teorías educativas y agrupar en su seno diferentes enfoques.

El proceso de enseñanza/aprendizaje se genera a partir de un intercambio que excede al mero intercambio de contenidos informativos. Esto sucede porque, para la perspectiva constructivista, el conocimiento no se transmite, sino que se construye y la construcción de conocimiento implica la interpretación y el procesamiento de las experiencias llevadas a cabo en el contexto educativo por parte de cada individuo.

Dichas experiencias pueden ser las mismas y ser interpretadas de forma distinta por dos individuos diferentes. Esto sucede por el impacto que tienen los conocimientos previos de cada individuo en el proceso de aprendizaje. En efecto, la atención del sujeto, su forma de interpretar un determinado fenómeno y, en última instancia, la construcción de un nuevo conocimiento, están determinados por los marcos conceptuales preexistentes.

El aprendizaje es concebido como una investigación de carácter científico. Para la epistemología constructivista, como hemos visto, la ciencia es una construcción y no un espejo de la realidad, como pretenden las posiciones más ligadas al asociacionismo empirista. Esto significa que el conocimiento científico se elabora en la mente del científico y no mediante el descubrimiento de leyes generales por parte de éste frente al fenómeno. Esta lógica del proceder

científico se adapta al contexto áulico: el docente debe proponer actividades en las cuales el estudiante explore, investigue, por sí mismo.

El docente debe considerar, para el diseño de las actividades, que los estudiantes llegan al aula con una visión del mundo determinada por años de experiencias y aprendizajes previos.

En el curso del proceso de aprendizaje, la visión del mundo del estudiante funciona como una suerte de tamiz que alcanza a todas las interpretaciones que hace.

Dicha visión del mundo resulta difícil de abandonar, puesto que los estudiantes se encuentran comprometidos emocional y afectivamente con ella. El docente debe buscar transformarla mediante las actividades propuestas; pero no es el docente quien debe transformarlas, sino el mismo alumno a través de la realización de las mismas.

El constructivismo pone el énfasis en la figura del estudiante en tanto individualidad cognoscitiva y en la necesidad de que éste aprenda a aprender por su cuenta.

La reestructuración de la propia visión del mundo por parte del alumno requiere de un enorme esfuerzo. El constructivismo hace particular hincapié sobre el carácter activo del alumno para la construcción de nuevos conocimientos sobre las concepciones y creencias previas, para lo cual es necesario que éste cuestione, revise y reconstruya dicha visión.

Para esta perspectiva, la construcción del conocimiento es siempre de carácter tentativo y está ligada al uso del método hipotético-

deductivo. Esto significa que, en la medida en que surjan evidencias que pongan en crisis el edificio del conocimiento, éste debe ser reestructurado, modificado.

Según el constructivismo, la construcción de un conocimiento es viable no porque sea irrefutable, sino por su carácter de utilidad. Si el conocimiento es útil para individuo, se puede hablar de un conocimiento viable.

Es preciso, además, que el docente considere el contexto social en el que lleva a cabo su práctica. De acuerdo con la perspectiva constructivista, es imposible escindir la construcción del conocimiento de dicho contexto. En efecto, a pesar de que sea el individuo quien construye el conocimiento por sí mismo, éste se encuentra situado en determinado contexto social y es imposible desprender el proceso de sus componentes sociales.

### 2.3. El aprendizaje musical

Desde la perspectiva constructivista el aprendizaje es concebido como un proceso dinámico, de carácter activo y creativo que se da al interior del sujeto y que provoca un cambio ligado a la adquisición de nuevos conocimientos o habilidades. El aprendizaje suele fundamentarse, desde este punto de vista, cuando está basado en un conocimiento previo (Rusinek, 2004).

El aprendizaje musical se constituye como un proceso de carácter complejo en el que ha de desarrollarse una serie de habilidades auditivas, de ejecución y de creación, ya sea en tiempo real o en tiempo diferido (Rusinek,

2004). Asimismo, el aprendizaje musical se basa en la asimilación de contenidos conceptuales y teóricos y en el fomento de la práctica musical.

La formación en la que se realiza el aprendizaje musical suele darse tanto en las escuelas, como en los conservatorios y academias de música y principal aporte reside en el hecho de que incentiva el desarrollo de determinadas habilidades en pos de capacitar a los niños y jóvenes para mantener un vínculo activo con la música durante el resto de sus vidas (Rusinek, 2004). Cabe destacar que, en la actualidad, existen enormes deficiencias en lo que refiere a la formación musical en cuestión. Esto se pone de manifiesto en las dificultades que implican hoy los desafíos profesionales de los instrumentistas. En general los “docentes tienden a reproducir métodos antiguos de enseñanza musical acríticamente” (Díaz, 2007: 7).

Cabe destacar que la concepción estática del alumno en lo que a la pedagogía tradicional concierne y el foco puesto en la transmisión de conocimientos conceptuales, tienden a crear sujetos pasivos respecto a la música, convenientes en la lógica consumista de la industria discográfica (Díaz, 2007).

Asimismo, la instrucción memorística por repetición que suele emplearse en el seno de la educación musical tiende a desmotivar a los jóvenes estudiantes en lugar de entusiasmarlos en el quehacer musical. El conocimiento de la música, como bien sabemos, trasciende los contenidos conceptuales y teóricos. Saber música implica saber tocarla, cantarla, discriminar entre diferentes fenómenos auditivos, crear. Se trata, en efecto, “no de un saber de carácter declarativo, sino procedimental” (Díaz, 2007: 12). El docente de música debe estar consciente de ello y llevar a cabo su tarea en vistas de que los alumnos logren incorporar la música como un aprendizaje con significado en sus vidas.

Ausubel et al., (1983), desde la perspectiva cognitivo-constructivista, han logrado dar cuenta del modo en que se da el aprendizaje significativo en lo que

respecta a los contenidos verbales. Nosotros consideramos que dichos autores pueden darnos algunas pautas para comprender cognitivamente qué es lo que sucede con los alumnos de música, en particular del violín, durante el proceso de aprendizaje y determinar de manera adecuada cuándo es que nuestros alumnos alcanzan el aprendizaje significativo.

### 2.3.1. El aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico

Como bien sabemos, hablar de procesos de aprendizaje sin considerar los procesos de enseñanza no tiene demasiado sentido. Existe, en efecto, una correlación entre ambos y, por tanto, podemos afirmar que determinadas metodologías de enseñanza abran puertas a mejores formas de aprendizaje que otras.

Es así como la enseñanza tradicional de la escuela clásica está orientada, principalmente, al aprendizaje por recepción y se basa, para alcanzarlo, en métodos de repetición y memorización. En general, los adeptos a estos métodos consideran que el alumno ha logrado los objetivos fijados cuando puede repetir de forma precisa los contenidos previamente presentados por el docente.

Frente a esta concepción, se alza la llamada escuela activa, en la que se inscribe el constructivismo. El aprendizaje, entonces, adquiere otra connotación, la de una construcción que el alumno debe llevar a cabo, la de la asimilación de los propios descubrimientos en el aparato conceptual.

No obstante, cabe destacar, algunos autores han puesto en duda el carácter taxativo de dicha contraposición. Entre ellos se destacan los desarrollos de Ausubel et al. (1983), quienes sostienen que no necesariamente se produce conocimiento con el empleo de métodos de enseñanza por

descubrimiento, puesto que puede darse una inducción incompleta, así como tampoco la enseñanza por recepción verbal es de carácter memorístico, puesto que puede producirse en su seno una deducción completa.

Ausubel et al. (1983) sostienen que existen dos formas de aprendizaje, a saber el llamado aprendizaje por repetición y el aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo, que puede para ellos darse tanto por recepción como por descubrimiento, surge cuando el sujeto logra relacionar y articular la información que recibe en el proceso educativo con aquella que ya posee previamente.

Los autores indican que esto sucede cuando la nueva información es de carácter relevante, cuando se puede vincular con los conocimientos previos de forma no trivial y cuando existe una decisión deliberada por parte del sujeto de establecer dicho vínculo. En otras palabras, el aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados por el sujeto de forma no arbitraria y sustancial con lo que éste ya sabe o conoce, para lo cual

“(…) debe manifestar (…) una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (Ausubel et al., 1983: 48).

Cabe aclarar que estos autores consideran que una relación entre contenidos es sustancial siempre y cuando la nueva información se vincule con algún aspecto relevante de la estructura cognoscitiva del sujeto, como puede ser una imagen, una proposición, un concepto o un símbolo.

Esto implica que el aprendizaje significativo se dé cuando una información nueva establece determinada conexión con un concepto relevante, denominado por Ausubel et al. (1983: 27) “subsuntor, que preexiste en la

estructura cognitiva, lo cual permite darle significación, en tanto que éste funciona como punto de anclaje de la primera”.

La conexión que se realiza entre los conocimientos previos y los nuevos, que no consiste en una mera asociación, permite que estos últimos sean integrados a la estructura cognitiva del sujeto de forma no arbitraria y sustancial. Esto favorece la diferenciación, la evolución y la estabilidad de los subsunsores que preexisten y, por tanto, de la estructura cognitiva en su totalidad.

En cambio, si la información nueva no ha de vincularse con los conocimientos previos o se relaciona de forma trivial, se habla de conocimiento memorístico o mecánico. Ausubel et al. (1983) indican que “esto sucede o bien porque los conocimientos previos resultan insuficientes, o bien porque el sujeto adopta o es inducido a adoptar una determinada actitud que consiste en repetir la información tal como la recibe, de forma acrítica, independientemente de su significatividad” (p. 32).

Este tipo de aprendizaje se produce cuando no hay subsunsores adecuados que operen como punto de anclaje de las nuevas informaciones. Éstas, entonces, se almacenan arbitrariamente justamente porque el sujeto “(...) carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativo” (Ausubel et al., 1983: 37). Claro que, aunque arbitraria, existe cierto tipo de asociación para que se dé el aprendizaje mecánico. Pero dicha asociación no llega a ser, como en el caso del aprendizaje significativo, interactiva.

Asimismo, cabe considerar que el aprendizaje mecánico o memorístico resulta a veces necesario, sobre todo en la primera fase de la adquisición de un nuevo cuerpo de conocimientos, en ausencia de conceptos relevantes con los cuales la nueva información pueda interactuar. Por tanto, aunque el aprendizaje significativo ocupe un lugar privilegiado frente al mecánico, puesto que facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo que se aprende, no ha de ser este último evitado o negada su utilidad.

Cabe destacar, no obstante, que la información adquirida por el aprendizaje memorístico o mecánico tiende a ser olvidada fácilmente. El único modo de que ésta permanezca en la memoria reside en que se realice un sobre aprendizaje por repetición, como se hace cuando se memoriza un número telefónico, cuyo contenido que carece de significatividad (Ausubel et al., 1983).

### 2.3.2. El aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico en la formación musical

Como bien hemos indicado, según Ausubel et al. 1983), el planteo del proceso de aprendizaje implica dos ejes (p. 23):

1. Aprendizaje por recepción/descubrimiento: Este eje se centra en los modos de adquisición del nuevo contenido, en el tipo de tareas realizadas por el sujeto para su adquisición. Éste puede aprenderlo ya sea mediante procesos pasivos de recepción o mediante procesos activos de descubrimiento.
2. Aprendizaje significativo/memorístico-mecánico: Este eje refiere cualitativamente al impacto del nuevo contenido en la estructura cognitiva del sujeto. Cabe destacar que estos dos tipos de aprendizaje no han de ser pensados como contrarios, sino como dos extremos de un *continuum*: ambos suelen darse, muchas veces juntos, dentro de una misma tarea de aprendizaje y existen, según los autores, diversos tipos intermedios de aprendizaje en el que se comparten propiedades de ambos, como ser el aprendizaje de representaciones o el aprendizaje de nombres.



Ahora bien, habríamos de preguntarnos cómo es posible, a partir de estos conceptos, pensar el aprendizaje musical. Rusinek (2004) establece seis formas en las que esto es posible:

- I) Aprendizaje repetitivo por recepción: Esta forma de aprender música puede ser útil para la incorporación de las habilidades de lecto-escritura musical, sobre todo cuando se trata de aprender los valores relativos a las figuras rítmicas. El aprendizaje en cuestión será de carácter memorístico siempre y cuando esté centrado en las relaciones entre símbolos notacionales, tal como sucede en la tradicional enseñanza del solfeo. Ahora bien, “cuando el sujeto aprende las etiquetas simbólicas en cuestión y éstas le permiten identificar regularidades percibidas, entonces se puede decir que el sujeto ha alcanzado un aprendizaje de carácter significativo” (p.2).
  
- II) Aprendizaje repetitivo por descubrimiento guiado: Cuando un niño aplica mecánicamente determinadas fórmulas dadas por el docente para resolver por su cuenta problemas matemáticos, se puede hablar de un aprendizaje repetitivo por descubrimiento guiado. En el caso de la música, se trata de aplicar determinados procedimientos de carácter activo para que los alumnos se familiaricen y amen la música. En general, observa Rusinek (2004), este tipo de aprendizaje “(...) puede resultar incompleto, en última instancia, porque al no relacionar la experiencia musical con sus esquemas conceptuales, los alumnos no construyen una base para ulteriores aprendizajes autónomos” (p. 3).

- III) Aprendizaje repetitivo por descubrimiento autónomo: Se trata de aquel aprendizaje que se produce mediante la repetición de procedimientos de ensayo y error. Rusinek (2004) indica que, si bien mediante estos procedimientos es posible que el alumno resuelva los problemas que se le presentan, en general suele hacerlo de forma fragmentaria, como cuando se arma un rompecabezas; algo que suele “(...) sucederle a quienes tocan exclusivamente ‘de oído’ en una cultura musical alfabetizada: pese a estar desarrollando la memoria interválica y las destrezas instrumentales, el analfabetismo musical les impide relacionar sus logros con los desarrollos de su cultura musical como base para aprendizajes posteriores” (p. 3).
- IV) Aprendizaje significativo por recepción: Este tipo de aprendizaje se da cuando los alumnos han de aprender grandes cantidades de conceptos desarrollados en el curso de la historia de la cultura. Cabe destacar que ningún sujeto puede descubrir, guiado o por su cuenta, el acervo conceptual milenario de nuestra cultura y que, por eso, es necesario que lo adquieran por recepción. Ahora bien, sólo cuando dichos conceptos son relacionados de forma no arbitraria es que se puede hablar de un aprendizaje significativo por recepción. El docente de música, “al presentar un concepto musical de forma verbal, habrá entonces de implementar ciertas estrategias didácticas que permitan al alumno verificar la adquisición del mismo y emplearlo en la resolución de problemas” (p. 4).
- V) Aprendizaje significativo por descubrimiento guiado: Este tipo de aprendizaje, que va de los hechos a los conceptos, tiende a requerir de un proceso temporal largo para producir una inducción completa que garantice la significación. Las “actividades de composición e

improvisación a partir de consignas creativas, en las que los alumnos vinculan las tareas con conceptos previos, suelen ser idóneas para generar este tipo de aprendizaje” (p. 4).

- VI) Aprendizaje significativo por descubrimiento autónomo: Suele darse tanto en los casos de investigación científica, “como en los de creación artística, en los que el sujeto logra descubrir principios o crear composiciones con lenguajes y estructuras originales” (p. 5).

Como se puede apreciar, I), II) y III) corresponden a las posibilidades de aprendizaje memorístico en la formación musical, mientras que IV), V) y VI), corresponden a las de aprendizaje significativo. Consideramos que una formación musical óptima ha de ofrecer al estudiante aprendizajes de carácter significativo en pos de que éste logre desarrollarse como músico, es decir, dominar aquellas técnicas musicales que le permitirán ejecutar diversas piezas con su instrumento de forma adecuada y con un estilo propio.

## 2.4 La pedagogía musical

En este apartado analizaremos las diversas corrientes pedagógicas implícitas en la formación musical, sus bases teóricas, sus modelos metodológicos de enseñanza/aprendizaje, el rol del alumno y del docente en la clase de música y el impacto que tiene la aplicación de los conceptos pedagógicos en cuestión en la motivación y el incentivo de la creatividad de los alumnos.

#### 2.4.1 Bases pedagógicas de la educación musical

El desarrollo teórico de la pedagogía musical tiene su auge contemporáneamente a la aparición de la escuela nueva, es decir de aquellas corrientes pedagógicas que cuestionaron por vez primera la educación tradicional por ser ésta demasiado formal, memorística, poco democrática y sostener un modelo pasivo de transmisión de conocimiento, primero, y de las corrientes cognitivas en las que se inscribe el constructivismo, un poco más tarde (Gainza, 2003).

Los conceptos desarrollados en el campo de la pedagogía fueron aplicados a la cuestión de la formación musical durante las primeras décadas del siglo XX, en la que, mediante una serie de trabajos elaborados por pedagogos especializados en música, se trazaron las bases pedagógicas de la educación musical. Estos primeros trabajos, algunos de los cuales analizaremos a continuación, “han servido, posteriormente, y sirven aún hoy día, como referentes para otros pedagogos musicales, constituyendo los fundamentos teóricos de la educación musical actual” (Gainza, 2003: 53).

Las metodologías para la enseñanza musical introducidas a comienzos del siglo pasado, en efecto, suponen una transformación en los métodos tradicionales de enseñanza de la música, ya sea desde el punto de vista general como en lo que refiere a la formación de instrumentistas (Gainza, 2003). Actualmente, dichas metodologías, cada una de ellas diversa por estar centrada en la investigación de un elemento musical determinado, como son el ritmo, el movimiento corporal y la danza, la creación musical, la formación instrumental, el canto, etc., suelen operar como punto de partida para llevar a cabo los procesos educativos en esta materia.

Cabe destacar, no obstante, que eso no implica el abandono de metodologías tradicionales basadas en la práctica memorística y repetitiva. Nosotros sostenemos aquí la necesidad del empleo de métodos que promuevan la motivación y la participación activa de los estudiantes en pos de que éstos alcancen el aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983) necesario para poder alcanzar un dominio creativo del instrumento.

#### 2.4.2 Métodos activos en la educación musical

Los métodos de educación musical desarrollados en la primera mitad del siglo XX constituyen en la actualidad las bases de la misma. Es posible afirmar que éstos marcaron el comienzo de una tradición en educación musical que continúa vigente hoy en día y que está basada en cierta concepción “didáctica que ha de ser caracterizada como activa, a diferencia de la pasiva propia de los métodos tradicionales” (Montoro, 2004: 53).

Como ya hemos indicado, estos métodos han de ser contextualizados en un periodo histórico de transición entre la escuela tradicional-pasiva y la escuela nueva. Ésta, a diferencia de aquella, que planteaba una concepción del alumno análoga a una suerte de receptáculo a ser rellenado de contenidos curriculares, considera que el proceso de aprendizaje es el resultado de la puesta en marcha de un conjunto de dinámicas en las que tanto los alumnos como los docentes participan de forma activa. Por tanto, podemos caracterizar las metodologías presentadas a continuación como insertas en el marco de los modelos didácticos activos, los cuales sostienen que el alumno ha de ser caracterizado como el principal agente de su propio proceso de aprendizaje, operando el docente como una suerte de guía para que determinados resultados fijados previamente puedan ser alcanzados (Gainza, 2003).

Tal como indica Gainza (2003), los modelos activos de educación musical se diferencian de los pasivos porque estos últimos consideran que la música ha

de ser entendida como objeto y que la relación del estudiante en tanto sujeto ha de darse en términos de intelectualismo y pasividad. Los métodos activos, en cambio, se alejan de dichos rasgos y se centran en el punto de vista del sujeto-aprendiz, incorporando el movimiento y la actividad en el contexto áulico.

La autora (Gainza, 2003) da cuenta, asimismo, de una serie de métodos que llama instrumentales y que suceden a los métodos activos desarrollados por Dalcroze, Martenot y Willems, entre otros. Estos métodos, que surgen hacia los años cincuenta del siglo pasado, incorporan, a diferencia de los primeros, la presencia de instrumentos y dan un lugar central a las dinámicas grupales e interactivas. Entre ellos se destacan el elaborado por Carl Orff, el método Kodaly y el método Suzuki, para dar algunos nombres.

Finalmente Gainza (2003) da cuenta de un tercer periodo en lo que refiere a los desarrollos pedagógicos musicales, que surge en los años setenta. Se trata de un periodo de nuevos paradigmas metodológicos, basados en la integración y el desarrollo de la creatividad musical, entre los que se encuentran los elaborados por Self, Paynter y Shafer.

A continuación presentaremos algunos de estos desarrollos metodológicos en lo que refiere a la educación musical:

#### *2.4.1.1 Método Dalcroze*

Uno de los considerados pioneros en las metodologías activas de educación musical es Émile Jaques-Dalcroze. Siendo profesor de armonía graduado en la Universidad de Ginebra, Dalcroze comprendió que uno de los problemas más comunes en la educación musical residía en que los alumnos no poseían una imagen mental del sonido. Esto hacía que el trabajo armónico les resultara algo meramente teórico, abstracto, difícil de incorporar. A partir de esa problemática

de carácter empírico, se propuso desarrollar una metodología que posibilitara la educación musical a partir del movimiento corporal (Bell, 2009).

Su método parte de la premisa de que es posible representar todos los elementos musicales a partir del cuerpo. Éste, en efecto, ha de ser concebido como un instrumento para percibir la música. El propio movimiento permite, entonces, explorar la música de acuerdo con el tempo, las dinámicas, las frases y el estilo (Juntunen y Westerlund, 2011).

Tal como indican Juntunen y Westerlund (2011), el método Dalcroze posee tres componentes principales (p. 8):

- I) Eúritmia: Se trata de enseñar, mediante el movimiento del propio cuerpo, las nociones de buen ritmo;
- II) Solfeo: Resulta necesario para desarrollar el oído tonal;
- III) Improvisación: Permite desarrollar la creatividad corporal en vistas de la ejecución musical.

Según Dalcroze (1985), es necesario que el alumno explore primero las ideas musicales generales, logre discriminar sonidos y expresarse musicalmente, antes de pasar al estudio de un instrumento determinado.

La centralidad está puesta en el ritmo, primer elemento a explorar por parte del alumno de música. Según Ferrari y Spaccazocchi (1985), el ritmo opera como fundamento de la pedagogía musical dalcroziana y permite a los alumnos desarrollar la atención, potenciar su concentración y desarrollar

ciertos automatismos musculares ligados a la interpretación e improvisación de piezas musicales.

La centralidad del ritmo permitió a Dalcroze superar ciertas dificultades presentes en la notación tradicional. La percepción y el análisis del tempo han se sustituir así a la transmisión tradicional de conceptos abstractos como ser las relaciones numéricas entre los valores de las notas. El ritmo ha de ser, según la concepción dalcroziana, vivenciado mediante caminatas, saltos, corridas, balanceos del cuerpo, etc., considerándose como un elemento intrínseco de la propia experiencia biológica y no como una serie matemizable de relaciones (Ferrari y Spaccazocchi, 1985).

Existe así cierta correlación entre el desarrollo integral del ser humano y su formación musical. Ésta, en efecto, estimula la concentración, la memoria y la creatividad de los alumnos a partir del propio esfuerzo perceptivo en lo que refiere a la articulación de los estímulos sonoros y la corporalidad (Caldwell, 1993).

Así, el proceso de aprendizaje se centra en la propia actividad de los alumnos que son guiados por los docentes, los cuales tienen la tarea fundamental de proponer materiales musicales relativamente estructurados y orientar el movimiento de los alumnos en la improvisación. El carácter lúdico de estas dinámicas tiende a motivar a los alumnos sobremanera, incentivando su autonomía en la formación musical, así como también el desarrollo de la espontaneidad y la curiosidad de los mismos (Jiménez, González y Ferreres, 1989).



#### 2.4.1.2 *Método Kodály*

La metodología de enseñanza musical ideada por el músico, compositor y pedagogo húngaro Zoltán Kodály puede ser clasificada dentro del marco de los métodos activos (Gainza, 2003).

Para comprender su naturaleza es necesario realizar algunas consideraciones. En primer lugar, Kodály, que provenía de una zona rural, tuvo contacto con la música desde muy pequeño, principalmente con expresiones de carácter folklórico. No obstante, se formó en un ámbito académico, para ser más exactos, en la Academia Nacional de Budapest (Gainza, 2003).

Estas dos aproximaciones hacia la actividad musical determinarán su interés por la investigación etnomusical orientada al patrimonio folklórico de su país. Esta última, a su vez, incide de forma directa en la elaboración de su metodología de enseñanza musical, cuyo origen puede remontarse a 1925, cuando decide retirarse como compositor para dedicarse exclusivamente a la formación musical de niños y adolescentes (Gainza, 2003).

Cabe considerar que uno de sus principales objetivos mediante la tarea educativa, que se centró sobre todo en materia vocal, era el de reactivar la tradición representada por el movimiento coral húngaro. Es bajo esta convicción, de carácter estético-político, que Kodály decide componer una serie de ejercicios que terminaron derivando en la elaboración de un método pedagógico sistemático (Gainza, 2003).

Para Kodály (1964), la herramienta más inmediata para llevar a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje de la música reside en la voz y, en particular, en el canto coral. Es a partir de éste que es posible, al entender del pedagogo, realizar un proceso educativo orientado en pos de lograr la alfabetización musical de los niños.

La alfabetización musical corresponde a la primera instancia, de acuerdo con Kodály (1964), de la culturalización musical. Ésta, según la premisa que fundamenta a la elaboración de la metodología en cuestión, debe darse a la vez que se dan la maduración y el desarrollo biológico de las capacidades vocales del niño. El proceso consiste así en la educación en el conocimiento del repertorio vocal folklórico del pueblo, que define la denominada por Kodály (1964) lengua materna musical, a la par que se desarrollan las aptitudes vocales de los educandos.

Cabe destacar que, en el contexto en el que surge el método, en la zona rural de Hungría, a duras penas estaba a comenzando la radio a instaurarse como medio de comunicación masivo, por lo que el repertorio folklórico vocal de tradición oral era harto familiar para los niños a los que estaba orientado<sup>3</sup>.

Asimismo, el repertorio planteado por Kodály (1964), que consta de piezas del folklore vocal húngaro, tiene la particularidad de adaptarse a las exigencias del método de aprendizaje gradual planteado por el pedagogo. La realización de las secuencias lógicas y progresivas de aprendizaje de intervalos queda posibilitado, de este modo, por un repertorio basado en escalas pentatónicas, como es el propuesto por el autor del método.<sup>4</sup>

La voz es, para Kodály (1964), el principal medio de la expresión musical y, por tanto, ocupa un lugar central en el proceso de enseñanza/aprendizaje que conduce a la asimilación de una cultura musical. Es por ello que es preciso desarrollar la voz cantada antes de llevar a cabo el estudio de otros instrumentos musicales.

---

<sup>3</sup> En la actualidad, la idea de la asimilación de un repertorio folklórico tradicional, transmitido de forma oral, resulta más bien anacrónica. Esto sucede, principalmente, porque en el contexto de la globalización los niños están menos familiarizados con el repertorio tradicional de sus países que en aquellos tiempos. De esta forma, la culturalización musical guiada por la idea de lengua materna musical, en una época en la que los niños tienen acceso un panorama musical global, no sólo mediante la radio y a la televisión, sino también mediante el uso de la internet, resulta bastante inadecuada planteada en esos términos.

<sup>4</sup> No obstante, cabe considerar que en otros países el repertorio folklórico no se basa en este tipo de escalas. Esto genera, por tanto, inconvenientes a la hora de aplicar el método en contextos en los que el desarrollo de la música tradicional difiere sustancialmente del contexto húngaro.

Los niños han de ser iniciados tempranamente en la formación vocal. Esto sucede por el paralelismo que existe entre el desarrollo de las aptitudes de la voz cantada, la educación del oído y el desarrollo del disfrute de la música entre los niños pequeños. Para captar la atención de los niños es necesario, no sólo iniciarlos en la ejecución musical a partir del estudio de un repertorio ya familiar, sino también adoptar un enfoque de carácter lúdico. De este modo será más fácil incentivar en los educandos el disfrute por la escucha y por la ejecución musical (Niland, 2009).

#### 2.4.1.3 Método Orff

El compositor alemán Carl Orff, junto con la colaboración de la pedagoga de danza Dorothee Günther, elaboró también una metodología de enseñanza musical. La misma se funda en las convicciones estéticas del autor de los *Carmina Burana*, ligada a la idea de obra de arte total (Woody, 2012).

El *Schulwerk* o trabajo de escuela planteado por Orff (1963) implica, por tanto, un enfoque integrador, en el que se contempla la conjunción del lenguaje verbal, musical y corporal en el seno del proceso de enseñanza/aprendizaje (Woody, 2012).

Dicho proceso ha de llevarse a cabo bajo la premisa de que, mediante una formación adecuada, cualquier individuo es capaz de adquirir las competencias musicales básicas: la capacidad de percibir y reproducir el ritmo, las alturas y las diferentes formas musicales, así como de disfrutar de la música mediante actividades de carácter individual y grupal (Woody, 2012).

Un punto importante del método en cuestión concierne al aprendizaje escolar de instrumentos sofisticados. A diferencia de los métodos Dalcroze y Kodály (1964), que sostienen la necesidad de procesos previos ligados al movimiento corporal y la voz cantada, Orff (1963) da cuenta de lo importante

que es la iniciación temprana en la práctica instrumental ligada a instrumentos como el piano y el violín para la formación integral del músico (Woody, 2012).

El método adquiere una perspectiva que liga a la música con la palabra y la danza desde lo pre-intelectual. La sustancia rítmica se da en la integración entre gestos, música y palabra. El aprendizaje de la rítmica no está ligado a la percepción de impulsos aislados, sino a unidades que se derivan de la integración de grupos de sonidos percibidos como un todo con sentido (Piazza, 1979).

De este modo, es preciso hablar de un sentido musical elemental, innato y corporal, presente en todos los individuos. Esto significa, en otras palabras, que cualquiera puede hacer música y, por tanto, la educación musical debe tender al desarrollo del sentido musical elemental en cuestión (Piazza, 1979).

Para que esto sea posible, Orff (1963) indica que es necesario ir de lo más simple y elemental a lo más complejo y desarrollado. Así, será factible la activación de las capacidades musicales propias del sujeto y su ulterior sofisticación mediante dinámicas en las que el educando ha de adquirir un protagonismo activo, mientras que el docente un rol de guía u orientador.

#### *2.4.1.4 Método Willems*

Otra de las metodologías denominadas activas de enseñanza musical es la elaborada por el belga Edgar Willems en la primera mitad del siglo XX (Gainza, 2003; Montoro, 2004). La concepción willemsiana de la enseñanza musical encuentra su punto de partida en la idea de que la música está presente en la vida humana.

El movimiento y la voz, en tanto dotas naturales humanas para hacer música, ocupan así en la pedagogía musical de Willems (1979) un lugar central. De acuerdo con este autor, la edad ideal para comenzar a estudiar música ha de encontrarse en la infancia temprana. La formación musical está destinada, según esta concepción pedagógica, a fomentar el desarrollo de las facultades musicales innatas del niño. En otras palabras, parte de la premisa de que los educandos, por el mero hecho de ser humanos, poseen nociones básicas innatas del ritmo, ligado a la experiencia biológica, y las escalas.

No obstante, cabe considerar que la práctica musical es, tal como la conocemos, un producto cultural y, por tanto, resulta imprescindible, para que el educando pueda devenir músico, enseñar el nombre de cada una de las notas en pos de posibilitar la lectura (Willems, 1979).

El gran aporte de este método reside en la triple búsqueda que la orienta hacia un objetivo concreto, el de formar verdaderos músicos. En efecto, Willems (1979) considera que el objetivo de la formación musical, que concierne a la actualización y fomento del desarrollo de capacidades intrínsecas al ser humano en tanto tal, debe enfocarse en la articulación de los siguientes aspectos:

1. Búsqueda de la unidad entre los principios pedagógicos de la formación musical y humana: Se trata de partir de la experiencia biológica del sujeto y de sus lazos con la música, privilegiando la expresión de cada educando en materia artística y musical. Asimismo, resulta imprescindible cultivar el contacto relacional entre alumno y docente. Este último, en función de las “necesidades y limitaciones del primero, deberá determinar cuál es la exigencia justa para optimizar los resultados del proceso de formación” (Willems, 1979: 27).

2. Búsqueda de libertad en el contexto del proceso de formación musical: Frente a determinadas propuestas, los educandos han de responder con libertad. Esto significa, recreando las formas por sí mismos, a partir de la propia interioridad y en el contexto adecuado. Asimismo, los formadores o docentes han de ser libres para guiar la evolución de sus alumnos hacia el perfeccionamiento constante. En este sentido, el docente, que “opera como facilitador, debe poder alejarse del rol rígido que proponen los métodos tradicionales” (Willems, 1979: 26).
  
3. Búsqueda de energía propia a través de la música: Finalmente, para Willems (1979), resulta “necesaria la búsqueda de la propia energía en la música en pos de permitir una competencia musical equilibrada en la totalidad de los campos y un dominio pedagógico de la progresión” (p. 27).

Los principios pedagógicos de la educación musical se basan en las relaciones que existen entre los elementos musicales fundamentales y los que conciernen a la naturaleza humana. Resulta necesario que el docente conozca bien estos principios. Asimismo, debe disponer de un material adecuado que le permita llevar a cabo el proceso de formación, “que consiste en una suerte de adiestramiento cerebral activo con base en el instinto rítmico y el oído” (Willems, 1979: 63).

En dicho proceso, se trata de poner al tacto y la vista al servicio de los sonidos percibidos mediante el sentido de la audición. En este sentido, es preciso considerar que, para Willems (2001), es preciso poner la música por sobre cualquier otro aspecto de la formación musical. Esto implica, a diferencia

de los métodos tradicionales, que la técnica instrumental no sea enseñada por sí misma, sino como herramienta para la producción musical.

Como la música se capta por el oído, Willems (2001) otorga un lugar fundamental al entrenamiento auditivo como componente de la formación musical. Dicho entrenamiento consiste en despertar en los educandos, sobre todo en los niños pequeños, el amor por lo sonoro. Para ello los educandos deben aprender a escuchar y discriminar los diferentes sonidos de la naturaleza, estar en contacto con objetos sonoros.

Mediante una serie de materiales sonoros conocidos por los docentes, es preciso, durante las sesiones de formación musical, establecer las bases rítmicas y auditivas del arte musical. Asimismo, los niños deberán reproducir sonidos con la voz o con otros materiales y bases rítmicas corporalmente. Cuando el oído y el instinto rítmico estén desarrollados, es preciso emplear canciones de diversos tipos para la aplicación de estos desarrollos y el entrenamiento tonal (Willems, 1979).

Cabe destacar que resulta fundamental no forzar jamás al educando. El docente debe adaptar las dinámicas a las necesidades de éste y no viceversa. No se trata, por tanto, de imponer a los alumnos determinadas herramientas, sino de ofrecérselas para que él mismo las tome en función de las necesidades que tenga en el seno del proceso formativo musical (Willems, 1979).

## 2.5 La pedagogía del violín

Si revisamos la historia de los procesos formativos de los violinistas, encontraremos que por lo general éstos tienden a centrarse en el desarrollo de las habilidades técnicas y expresivas (Arias, A1985). Dicho desarrollo suele

darse a través de clases individuales orientadas a formar intérpretes destinados a ulteriores tareas como la ejecución solista, a la integración de orquestas sinfónicas y de cámara y otras funciones similares.<sup>5</sup>

En general, la enseñanza del violín tiende a limitarse a determinados aspectos técnicos del instrumento, sistematizados con el correr de los siglos, que los docentes transmiten a los alumnos para una ulterior reproducción por parte de estos últimos. Esta tendencia suele dejar de lado algunos aspectos más profundos de la práctica interpretativa, ligados a la incorporación de habilidades instrumentales creativas que constituyen una práctica musical propiamente dicha (Arias, 1985).

Cabe destacar que, si bien existe una sistematización de saberes ligados a la práctica violinística, es harto frecuente que cada profesor reproduzca el modelo didáctico empleado por sus maestros para determinar sus propias estrategias de enseñanza (Silvela, 2003). Este fenómeno da cuenta, en cierta forma, de la escasa formación de los docentes de violín en lo respectivo a cuestiones pedagógicas.

Asimismo, las instituciones destinadas a impartir la enseñanza musical, con sus exigencias evaluativas, tienden a rigidizar los procesos de formación, estableciendo repertorios fijos y no permitiendo el desarrollo de conceptos alternativos que pueden resultar de gran utilidad para los futuros violinistas (Silvela, 2003).

Ya hemos dado cuenta de la importancia de la educación en la vida de un individuo. Ésta, en efecto, tiende a generar importantes cambios a nivel cognitivo, emocional y social en el sujeto. Cabe destacar que, para ello, existen diversos métodos y recursos didácticos capaces de desarrollar las habilidades de los estudiantes.

---

<sup>5</sup> Generalmente, la formación de los violinistas tiende a dejar de lado otro tipo de funciones y, por tanto, no suele estar vinculada a la integración con otras formas de arte. Esto genera limitaciones entre profesionales del violín, puesto que tiende a crear un perfil de violinista rígido.



Ahora bien, resulta, en lo que a esto respecta, fundamental que cada docente se centre en las necesidades musicales, técnicas y expresivas de cada uno de sus alumnos, en pos de formar buenos violinistas (Sanjosé Huguet, 1997). Esto significa que los aspectos técnicos estandarizados y obligatorios en el currículo de los conservatorios o centros de enseñanza musical pueden llegar a impedir el adecuado desarrollo formativo de los educandos, puesto que no todos los individuos tienen las mismas capacidades, ni el mismo capital simbólico,<sup>6</sup> ni tampoco las mismas necesidades para completar sus procesos formativos de manera óptima (Sanjosé Huguet, 1997).

Estas formas rígidas de enseñanza traen consigo, como ya hemos indicado, deficiencias en lo que respecta al desarrollo de la creatividad, necesaria tanto para la improvisación como para la adquisición de un estilo interpretativo propio. Además, la enseñanza tradicional, rígida y estandarizada, al no considerar al alumno como un agente de su propia formación, tiende a generar la desmotivación generalizada que obstaculiza hoy día la formación de violinistas y promueve la deserción (Sanjosé Huguet, 1997).

Cabe destacar que, desde la perspectiva de la enseñanza activa de la música se ha elaborado una “serie de metodologías que consideran estos aspectos como fundamentales” (Masumeci, 2006: 21). No obstante, muchos docentes suelen no hacer uso de los recursos necesarios para su desarrollo, acaso por desconocimiento, por miedo a lo desconocido o por comodidad. Resulta, de hecho, mucho más simple reproducir los modelos de enseñanza tradicionales y asignar tareas estandarizadas, que “incentivar mediante la asignación de tareas específicas la motivación de los alumnos para que éstos comprendan la importancia del dominio técnico y expresivo del instrumento y logren mayor confianza, madurez y soltura en la ejecución del mismo” (Masumeci, 2006: 23).

---

<sup>6</sup> Recordemos que este punto es fundamental para las perspectivas cognitivas-constructivistas, puesto que para este tipo de corrientes pedagógicas el alumno ha de incorporar nuevos conocimientos relacionándolos con el capital simbólico ya incorporado.

Es necesario, por tanto, que los docentes de violín dispongan de las herramientas metodológicas y pedagógicas adecuadas para impartir sus clases y que tengan en cuenta que una clase de formación instrumental no consiste meramente en la “conservación y transmisión de una tradición técnico-interpretativa, sino en la puesta en marcha de un proceso capaz de desarrollar las habilidades musicales de los alumnos al máximo” (Masumeci, 2006: 25).

La clase de violín debe, por tanto, estar dotada de alternativas múltiples y recursos novedosos que vinculen la ejecución del instrumento con la vida. En su seno deben estar presentes los aspectos cognitivos y afectivos, integrándose la mayor cantidad de saberes posibles en pos de que el proceso de enseñanza/aprendizaje se dé de manera activa (Masumeci, 2006).

### 2.5.1 La pedagogía del violín en los siglos XX y XXI.

Durante el siglo XIX la música popular estaba más ligada a salas de concierto, teatros o inclusive a reuniones familiares y domésticas. A partir de la revolución industrial el público iba cada vez más a los parques o jardines públicos, salones de baile y teatros de variedades en busca de música. Esto provocó que la música “seria” o “cultura” fuera alejada del alcance del público en general ya que este tipo de música popular que surgió durante comienzos del siglo XX “sustituyó la accesibilidad que habían creado compositores como Verdi o Wagner” (Lawson y Stowell, 2005: 33)

De América llegó el jazz, que era un nuevo estilo musical que combinaba diversos elementos musicales de África, Europa y América. La improvisación era

(...) una de las principales características esenciales de este estilo musical en el que los intérpretes demostraban sus habilidades en este campo tan complejo; gracias a esto, el jazz se popularizó y fue considerado un arte sutil y de gran complejidad, provocando la

desaparición de las barreras nacionales dentro del campo de la música, puesto cualquier representación de ella podía ser trasladada y grabada con facilidad y por lo tanto formar parte de un entramado comercial. Esto hizo que los intérpretes debían adaptarse a las situaciones nuevas y ofrecer una gran destreza técnica cada vez mayor (Lawson y Stowell, 2005:18).

Esta destreza no sólo requería un gran dominio del instrumento, sino que además se les exigía a los intérpretes una supremacía en la ejecución de diferentes patrones rítmicos. Producto de esta exigencia, “es que surgen nuevas metodologías basadas en conseguir que los músicos adquieran estas capacidades de una manera más precisa” (Lawson y Stowell, 2005: 19).

Uno de los grandes logros educativos y metodológicos de principios del siglo XX fue la aparición de un nuevo enfoque gracias a las investigaciones y las aportaciones en este campo del suizo Emile Jacques Dalcroze. Su principal “logro fue enseñar a pensar y a sentir diferentes patrones rítmicos simultáneamente” (Lawson, 2005: 12).

Dadas las posibilidades técnicas y de extremada destreza virtuosística que ofrecía el siglo XX, el modelo a seguir para los jóvenes violinistas fueron los grandes intérpretes que se podían escuchar gracias a las grabaciones que dejaban constancia de su interpretación y de su manera de tocar. Esto provocó que no “hubiera ningún tipo de prejuicio de las ideas particulares que pudieran tener los maestros acerca de una técnica o de otra en concreto” (Silvela, 2003: 18). Un ejemplo de ello fue la controversia generada por el uso con el violín de la técnica llamada *vibrato*. Muchos maestros estaban en contra del uso exhaustivo de esta técnica. A menudo había cierta confrontación entre los alumnos que querían imitar a violinistas famosos que sí que utilizaban con rigurosidad y destreza esta técnica, “sin embargo estaban marcados por la

enseñanza de su propio profesor, el cual les guiaba dentro de su metodología y les aconsejaba no excederse en el uso” (Silvela, 2003: 23).

A la mayoría de los instrumentistas de orquesta se les exigía abarcar ámbitos extendidos y técnicas nuevas. Los recursos electrónicos desarrollados a lo largo del siglo XX amenazaron con usurpar del todo el papel del intérprete. En 1947, “Stravinsky condenó la interpretación y exigió un enfoque estrictamente objetivo por parte del intérprete” (Lawson, 2005: 44). Sin embargo, la notación musical se extendió incorporando elementos gráficos “no convencionales para inspirar la improvisación, mientras que los principios aleatorios o de probabilidad también constituyen en esta época una gran fuente de experimentación” (Lawson, 2005: 44).

Esto provocó la indeterminación del intérprete, guiando al intérprete hacia un proceso de orden aleatorio o fortuito. Toda esta nueva corriente y música vanguardista que surgen en esta época provocaron la aparición de la ruptura total y del concepto que hasta ahora se tenía de lo que se consideraba música “seria”. Un ejemplo lo podemos encontrar en el famoso compositor John Cage (Lawson, 2005).

Actualmente los intérpretes se han beneficiado de las oportunidades que le han rendido la radio, la televisión, los Cds, DVDs y sobre todo el gran descubrimiento tecnológico denominado Internet. También hoy en día la gestión musical de las orquestas ha permitido dar la posibilidad de llegar a ellos a través de la educación y de los centros educativos como una manera de tratar de conservar la actividad musical, tratando de inculcar en las jóvenes generaciones la necesidad de mantener la música en directo como algo especial y vivo.

Desde finales del siglo XIX y especialmente desde la segunda guerra mundial, el lenguaje musical occidental, tanto en el ámbito popular, como en el

ámbito de la música clásica se ha extendido siendo apreciado más allá de las fronteras geográficas de occidente. Ante esta expansión y popularidad del lenguaje musical occidental surge la “transnacionalidad” cuyo término se “empezó a originar debido a la creciente interdependencia económica de los estados-nación y los imperios de Europa, que junto con el capitalismo dieron lugar a este espíritu de no nacionalidad, *transnacional*” (Lawson, 2005: 66).

Según Lawson, en términos musicales o de cultura musical podemos decir en este sentido

(...) que la interculturalidad de los maestros occidentales produjo una propagación internacional de la música clásica occidental producida, sobre todo, gracias a la pedagogía de la música cuya expansión fue llevada a otras culturas totalmente diferentes, tanto políticamente, como filosóficamente (p. 67).

Uno de los ejemplos más extendidos e influyentes de esta preparación cultural y musical así como de la asimilación de la pedagogía musical en cadena se situó fundamentalmente en Japón. Este fue el primer país oriental en tener un profundo impacto a nivel económico e industrial en cuanto a la fabricación occidental. Durante el siglo XX surge una nueva concepción de la educación musical propagada fundamentalmente por la aparición del famoso método Suzuki (Lawson, 2005).

Este método fue una fuente de asimilación intercultural y un excelente ejemplo de la transnacionalidad cultural y musical. El padre de Suzuki fue un fabricante de instrumentos de cuerda tradicionales japoneses. En la década de 1870 se convirtió en uno de los fabricantes más exitosos de violines. Suzuki marchó a Berlín en el año 1921 hasta el año 1928, época en la cual conoció a su esposa y regresó a Japón (Silvela, 2003). Durante su estancia en Berlín estudió violín con dos distinguidos alumnos de Joachim. A su vuelta a Japón desarrolló un nuevo enfoque en la enseñanza de la música y del violín, que actualmente se conoce como el “método Suzuki”, aunque cabe señalar que él

nunca lo describió como un método propiamente dicho (Zuzuki, 2007). Estos libros pedagógicos tan reconocidos a nivel internacional son el fruto de una enraizada filosofía de vida en donde, además, se influyen aspectos de la filosofía oriental. Al igual que muchos grandes educadores, Suzuki cree en el valor de la música como parte contribuyente a completar la experiencia humana y de la formación del carácter del individuo (Silvela, 2003).

La metodología Suzuki surge en la década de 1930 arraigada profundamente en la relación entre un niño y los adultos por los que el niño está rodeado en sus primeros años, especialmente por sus padres o educadores. Cabe destacar que el propio Suzuki no dejó ninguna relación completa y por escrito de sus métodos pedagógicos para la enseñanza de la música. Sin embargo la esencia de su filosofía se puede extraer de su famoso libro "*Educados con amor: el enfoque clásico de la educación del talento*". Este método fue extendido por todo el mundo con una gran rapidez gracias al éxito en la producción de un gran número de instrumentistas de cuerda que tenían gran facilidad técnica a una edad bastante temprana. Este desarrollo ha llegado hasta nuestra época actual siendo uno de los métodos en la actualidad más difundidos y utilizados en Europa y en Estados Unidos principalmente (Masin, 2012).

El comienzo de la era moderna del violín está marcado fundamentalmente por el uso del *vibrato*. Silvela (2003) establece que la era moderna comienza gracias al uso de esta técnica desarrollada por el maestro Lambert Massart, autor cuyos discípulos fueron laureados en todo el mundo por su manera de tocar repleta de una expresividad extrema. Uno de sus discípulos más conocidos fue Wieniawski, aunque desgraciadamente no existe ninguna grabación que ponga de manifiesto la manera de tocar de este gran violinista. Muchos consideraban que forma de tocar emocionaba al público gracias al uso de un expresivo *vibrato*, en el que su sonido se realizaba de una manera extraordinaria. Otro de los discípulos de Massart fue Kreisler del que existen grabaciones donde es destacable su intenso uso del *vibrato*.

En general, podemos destacar que Massart fue un espectacular profesor cuyo lema era el siguiente: "Un violinista no debe asombrar a sus oyentes por su técnica, sino por su extrema expresividad" (Silvela, 2003:199). Massart fue un innovador, atrevido ya que todos los pedagogos y maestros del momento y de su época condenaban expresamente e incluso por escrito el uso del *vibrato*. Este maestro no sólo utilizó el *vibrato* en el desarrollo de su técnica sino que además lo enseñó a sus alumnos demostrando con ello una enorme fe en lo que estaba haciendo y en el futuro de sus enseñanzas.

El *vibrato* de este autor y de sus discípulos fue denominado en un principio como *vibrato francés*; pero pronto la propagación del mismo por todo el mundo así como su universalización provocó el concepto de *vibrato universal*. Fue profesor del Conservatorio de París y discípulo de los grandes maestros de este mismo Conservatorio: Kreutzer y Rodeb (Silvela, 2003).

La escuela francesa fue absorbida por la nueva escuela fundada por Massart, llamada también la escuela moderna universal del *vibrato* (Silvela, 2003). Esta escuela, además provocó abundantes críticas siendo acusada de desnaturalizar la perfecta afinación del sonido y añadir innecesarios acentos a la interpretación. Ya bien entrado el siglo XX había autores y maestros como por ejemplo Auer, que no lo aceptaban. Este autor, en su libro *Violin playing as I teach it* (1980), aconseja no abusar del *vibrato* "utilizándolo en algunas ocasiones que lo requieran y en función del texto musical" (Auer, 1980: 8)

Las primeras décadas del siglo XX fueron testigos de una transformación de la práctica del *vibrato*: los concertistas de violín empezaron a usarlo de manera más latente y casi continuamente, iniciando una tendencia que pervive aún en el siglo XXI. Lo que había sido en épocas pasadas un efecto especial se ha "convertido en un elemento integral del sonido del violín en la actualidad" (Katz, 2008: 62).

La escuela moderna del violín se introduce en el siglo XX gracias a tres grandes violinistas: Carl Flesch, Leopold Auer e Ivan Galamian (Katz, 2008).

Estos tres autores están considerados los mejores maestros del violín del siglo XX. Carl Flesch fue un gran maestro y el eslabón que unió al padre de la escuela moderna del violín que surge a finales del siglo XIX, Massart, con el siglo XX. Como intérprete fue famoso por su pureza clásica así como su asimilación intelectual de diferentes estilos. Sus interpretaciones contemplan desde los conciertos de Beethoven y Brahms pasando por las más vistosas técnicas de Paganini. Fue además uno de los grandes maestros del siglo XX. De sus enseñanzas surgieron grandes violinistas y virtuosos del violín como Max Rostal, Henryk Szeryng, Ginette Neveu, Ida Haendel, Joseph Hassid, entre otros. Publicó varios tratados entre los que destaca el completísimo *Die Kunst des Violin-Spiels* Vol. I y II (1923-28), que trata de reducir la técnica del violín a unos simples y moderados movimientos básicos (Katz, 2008).

Leopold Auer, fue un gran virtuoso del violín y, además, uno de los grandes maestros y profesores del siglo XX. Durante muchos años fue profesor del Conservatorio de San Petersburgo, reemplazando a Wieniawski tras su muerte. Pasó más de medio siglo como profesor en Rusia, periodo durante el cual ejerció una influencia decisiva en la escuela rusa del violín, “rechazando sobre todo la nueva manera de tocar el violín donde el uso del *vibrato* estaba muy generalizado” (Katz, 2008: 62). Su método de enseñanza estaba basado en el virtuosismo controlado por el buen gusto. La mayoría de sus alumnos acudieron a él con la técnica ya dominada, por lo que este autor se dedicó a perfeccionar su buen gusto y la facultad de transmisión artística. El estilo de Auer recuerda al de su maestro Joachim, sin embargo, a pesar de estar en contra del *vibrato*, la mayoría de sus alumnos más destacados lo utilizaron en sus interpretaciones; un ejemplo es el famoso violinista Heifetz (Katz, 2008).

Ivan Galamian fue un gran intérprete del violín. Su cualidad principal fue la de ser un gran maestro y profesor de violín, considerado uno de los mejores profesores del siglo XX con afamados alumnos tales como Perlman, Chung y Zukerman (Katz, 2006). Este autor revolucionó la técnica de la enseñanza del violín con un enorme éxito. Las principales características de su metodología



se encuentran descritas en su tratado *Principles of Violin Playing and Teaching* (1962) (Katz, 2006). Sus teorías se basan en su convicción de que la relación entre maestro-alumno es fundamental para el éxito de la enseñanza del violín, ya que cada alumno necesita su propia e individual enseñanza en función de sus características particulares. Sus ideas fundamentales se centran en la construcción de la técnica absoluta, cuyo fundamento descansa en la correcta relación de la mente con los músculos, es decir, el fácil y rápido funcionamiento de la secuencia en la que las órdenes del cerebro producen la deseada respuesta muscular. A esta “relación mental física la llama correlación. La mejora de esta correlación entre la mente y el músculo es la clave para el dominio y el control técnico” (Katz, 2006: 72).

Lo importante para el desarrollo de una adecuada técnica es que los músculos reaccionen y tengan una respuesta a las directrices marcadas por la mente. Cuanto mejor sea la correlación, mejor será la facilidad y precisión técnica (Kolneder, 2001).

Algunos métodos están basados en el principio fundamental de la técnica de la relajación corporal que permite conseguir un desarrollo técnico con el instrumento al nivel más alto pero con un mínimo nivel de esfuerzo gracias al buen funcionamiento corporal en relación con encontrar un equilibrio con el cuerpo y con los movimientos realizados para la acción de tocar un instrumento. Cabe destacar los diversos estudios e investigaciones llevadas a cabo por Frederik Mathias Alexander, quién desarrollo un método de concienciación corporal conocido actualmente como “Técnica Alexander” (Craze, 1999). Uno de los métodos que comparte los mismos preceptos que la Técnica Alexander es el método realizado por la profesora y violinista húngara Kato Havas. Esta metodología está en auge en países como Inglaterra, Bélgica y Estados Unidos, donde se imparten cursos de formación llevados a cabo por la propia autora de la metodología (Craze, 1999).

Su método trata de dar una descripción a los problemas más comunes del aprendizaje del violín basado en un nuevo enfoque y así es llamado su método: “*New aproach to violin playing*” (1961), “donde la energía del cuerpo fluye libremente consiguiendo con ello una libertad de tensión en los movimientos y un equilibrio fundamental del cuerpo” (Craze, 1999: 78). También incorpora los principios de la metodología de Zoltan Kodály basada en la audición interna (primero escucharse y después expresar lo que hemos interiorizado). Intenta transmitir un buen equilibrio físico gracias al entrenamiento rítmico que activa la sensación de no sostener el violín y el arco (Craze, 1999).

Otro de los métodos que comparten la misma filosofía de concienciación corporal será el “*Aproach to string playing*”. Este método desarrollado y difundido por el profesor y violinista húngaro Paul Rolland en Estados Unidos, en los años 60, revolucionó el panorama pedagógico violinístico emprendiendo un amplio proyecto de investigación basado en las mejoras técnicas de la adquisición de movimientos corporales libres de tensión en la ejecución e interpretación del violín y de la viola (Katz, 2006). Este método está en estrecha relación con el de Kato Havas, puesto que en ambos se da una especial importancia

(...) a los principios que rigen los movimientos en los instrumentos de cuerda y al equilibrio corporal como base del buen funcionamiento motor de cada parte en sí misma evitando la tensión estática para adquirir una buena disposición y flexibilidad de movimientos en el aprendizaje del instrumento (Katz, 2006: 72).

Algunos métodos basados en la educación instrumental desarrollada en edades tempranas utilizan los preceptos y principios de la metodología ideada por Zoltán Kodály basados en favorecer el aprendizaje musical en edades tempranas, integrándolas en su vida y en su enriquecimiento personal a través de los sentidos. Una breve descripción de estos sería según Katz (2006):

Oído (los sonidos), vista (la lectura musical), el tacto (el ritmo, la melodía y la práctica instrumental) y el corazón (potenciando la expresividad y la sensibilidad).

Utilizar las canciones infantiles populares como herramientas del aprendizaje musical, puesto que constan de melodías fáciles de reconocer y repetitivas.

Trabajar mucho la voz, ya que esta es el instrumento más accesible, planteando melodías tradicionales del país natal del niño, creando un paralelismo entre el aprendizaje de la lengua materna y la práctica con la voz para posteriormente aplicarlo a la compleja estructura de la ejecución instrumental con la mayor naturalidad.

Utilizar el solfeo relativo, es decir, primero se canta y se interioriza la melodía y después se lee pero a través del recurso del do-móvil (leer partituras con su escritura musical en el pentagrama pero con la nota do o la según se trate de escalas mayores o menores).

Utilizar esquemas rítmicos sustituyendo los esquemas propuestos por sílabas por ejemplo: ta (negra), ti-ti (corcheas).

En general, el sistema de Kodály trata de sacar el mayor partido de las habilidades musicales del niño en sus diferentes etapas del crecimiento, “rechazando totalmente todo patrón de enseñanza lógica donde no existe una relación entre la secuenciación de conceptos y contenidos con los conocimientos que el niño aprende de forma natural” (Díaz, 2007: 65-66).

Otro método que comparte los mismos preceptos de la tradición de Kodály es el propuesto por el violinista y pedagogo húngaro Geza Szilvay, basado también en la filosofía del compositor y pedagogo Zoltán Kodály. Se

trata de un método cuya sede se encuentra en Finlandia (Helsinki) bastante importante y difundido en todo el panorama internacional actual, gracias a los amplios congresos, simposios y cursos realizados para la formación de maestros en la metodología de “*colourstring*” (Díaz, 2007).

Otro concepto importante en el desarrollo de estas metodologías es el hecho de trabajar la memoria musical, de vital importancia, puesto que al memorizar las piezas éstas adquieren una mayor expresividad en su ejecución. Para una buena memorización, primero se ha de cantar la pieza en repetidas ocasiones con su carácter. Por ejemplo, no se tiene el mismo carácter cuando se toca un *allegro* que cuando se toca un *lento* o un *adagio expresivo*.

Como expresa Hargreaves (1998: 22).

La percepción de una melodía, por ejemplo, se podría explicar en los mismos términos en que la lingüística explica una oración. La idea central es que existen equivalentes musicales de las estructuras “superficiales” y “profundas” del lenguaje; tanto es así, que los elementos musicales y las reglas jerárquicas para su combinación y procesamiento están almacenadas en la memoria.

Son métodos que han revolucionado en cierta manera la manera de entender el concepto de la didáctica del violín y que parten de la importancia del aprendizaje en edades tempranas; es decir, plantean el inicio del instrumento a partir de los tres años de edad como base fundamental de encarar una actitud positiva y una filosofía de vida encaminada al buen desarrollo y entrenamiento tanto motor como intelectual de una adecuada evolución con el instrumento.

El primero de los métodos de mayor difusión en este nuevo concepto de enseñanza violinística es el de Suzuki, conocido actualmente con el nombre de *Método Suzuki* (1978). Este autor revolucionó a manera de entender la

pedagogía del violín desarrollando un método pionero, que fue expandido por todo el mundo primero por Japón, luego Europa, Australia, y por último por Sudamérica. Destinado al inicio de niños pequeños (tres años) como base del éxito adquirido en una futura carrera violinística (Díaz, 2007). El estudio del violín está basado en lo que el propio Suzuki denominó como: “*El aprendizaje de la lengua materna*” (Suzuki, 2007: 5). En 1950 inauguró en Estados Unidos el “Talent Educational Research Institut” cuya filosofía reside en la idea de que el talento no es algo innato; es decir, no procede desde que nacemos sino que es algo que se debe desarrollar durante todo proceso de enseñanza-aprendizaje (Katz, 2006). Sin duda se trata de uno de los métodos más difundidos, existiendo centros y escuelas de formación de maestros que continúan los principios pedagógicos y la filosofía de enseñanza de Shinichi Suzuki.

Otro libro esencial para la formación del violinista principiante será la *Antología de estudios para violín* (1985), escrito por Antonio Arias. Este profesor de violín dedicó un enorme periodo de tiempo de su vida a seleccionar cuidadosamente una serie de estudios y de ejercicios cuyo objetivo principal fue el lograr un dominio técnico con el violín, que van desde los más elementales estudios de Alard hasta el virtuosismo de los caprichos de Paganini (Arias, 1985).

El Método de Javier Claudio es uno de los métodos actuales más completos, dinámicos y lúdicos en lo que hace a la enseñanza del violín a niños. En su *Álbum para violín* (2003) utiliza una serie de juegos ilustrados con dibujos adecuados a la enseñanza de alumnos que se inician. Como complemento a este método se encuentra *El Álbum para violín con pequeñas canciones y melodías con piano*.

Otro método es el de Wladimiro Martín (1995), destinado a desarrollar en los alumnos la práctica en los conjuntos musicales. Cabe destacar también el método de Emilio Mateu *El violín* (1987), libro de iniciación donde trata de

resolver diferentes cuestiones en relación a la técnica elemental del violín y el método de iniciación al violín de Pablo Cortés (1995) (Silvela, 2003).

Otro método que se debe mencionar es el escrito por el profesor Villarreal, titulado *Con l'arco* (2002). Se trata de un libro inicial que muestra bastantes ejercicios preparatorios para adquirir destreza con el arco.

Uno de los libros sobre la técnica y ejecución con el violín, esencial a la hora de realizar un análisis de la historia de la pedagogía del violin en su fase inicial, es el libro escrito por Leopold Auer (1980) *Violin Playing as I Teach It*, del año 1921. Se trata de un excelente libro de los más importantes maestros del violín, recogiendo su experiencia profesional de más de sesenta años. Los capítulos del libro hacen referencia a: la colocación del violín; el *vibrato* y el *portamento*; los cambios de posición; las dobles cuerdas; los trinos; el *pizzicato*, el miedo escénico y los factores que influyen en una correcta interpretación con el instrumento.

Otro tratado pedagógico es el escrito por el autor Flesch, *The Art of Violin Playing*, de 1923. Se trata de un método esencial del siglo XX pues, en palabras del propio autor “*con este libro pretendo elevar el arte de tocar el violín desde la más cruda experiencia a un plano superior y lógicamente formado*” (Flesch, 2000: 8). Se trata de un manual dirigido tanto a profesores como a intérpretes. El primer volumen, seleccionado para el análisis, consta de dos partes: la primera más técnica y que se ocupa de los aspectos mecánicos en cuanto a la colocación del cuerpo y las técnicas de la mano izquierda y derecha, y una segunda parte desde una perspectiva más científica, aplicando la técnica a los problemas musicales.

Otro libro escogido para el análisis y del mismo autor es *Los problemas del sonido en el violín* (1931). Este libro tiene como objetivo remediar un problema que el autor ha observado tras su experiencia, basado en que los

problemas del sonido en la acción de tocar el violín se han transferido del brazo derecho a la mano izquierda, dando paso a un sonido poco cuidado y como el propio autor indica “*aguado*”. Para corregir esta situación el autor aconseja seguir sus consejos sobre las diferentes técnicas del arco; la posición de la mano izquierda, el *vibrato* y la forma de tocar los acordes. Además ofrece una serie de ejercicios y de ejemplos musicales. Este libro es un excelente complemento del tratado anterior, pero centrado en este problema en concreto.

Otro de los libros referenciales es el escrito por Galamian *Principles of Violin playing and Teaching, del año 1962*. Se trata de un novedoso sistema de enseñanza, basado en la experiencia profesional de este maestro y pedagogo. Trata de cuestiones generales de la técnica y la interpretación, la mano izquierda, la colocación del cuerpo, el progreso a través del desplazamiento, el arco y su conducción. En general, el sistema de Galamian establece una gran flexibilidad y un nuevo enfoque en la interpretación y enseñanza del violín, “basado fundamentalmente en la importancia de adquirir un control mental absoluto sobre el movimiento físico, así como del control del arco (descuidado en décadas anteriores en favor de las técnicas de la mano izquierda)” (Galamian, 1985: 87).

Otro libro revolucionario es el de Dominique Hoppenot, *El violín interior* (2002). Se trata de un excelente libro donde la autora permite concienciar al violinista a trabajar desde el interior, aprendiendo a escuchar a nuestro cuerpo y poniéndolo en armonía y equilibrio con respecto a la acción de tocar el violín. Pretende cambiar y encauzar la relación tormentosa que sufren muchos violinistas con el instrumento y tratar de ayudar a superar estas frustraciones dando una serie de recomendaciones. Es un excelente libro terapéutico para los violinistas y para enfocar la enseñanza desde un punto de vista más positivo.

Por último, mencionamos el escrito de Suzuki, *Educados con amor* (2004). Se trata de un libro que plantea y desarrolla la filosofía de este autor y

su modo de enfocar la enseñanza del violín desde un punto de vista enriquecedor y positivo para los alumnos. Plantea el hecho de que cualquiera “con trabajo y esfuerzo puede aprender a desarrollar unas elevadas actitudes para alcanzar un excelente nivel musical e instrumental” (Suzuki, 2004: 14). Estipula que el talento no es innato, si no que ha de cultivarse y educarse, así como también destaca que el éxito de una actividad adecuada está basado en el desarrollo de una adecuada metodología de estudio.

### 2.5.2 Metodologías en la enseñanza del violín

Es posible encontrar, a lo largo de la historia de la enseñanza del violín, diversas metodologías de enseñanza. Cabe considerar que cada una de ellas ha sido diseñada en un contexto particular, de acuerdo con particulares realidades socio-culturales, en vista de determinados objetivos. Una revisión bibliográfica general nos permite dar cuenta de cuáles son los métodos empleados universalmente con más frecuencia para la enseñanza del instrumento. Entre ellos se destacan el método Maia Bang, Hrimaly, Schradieck, Keutzer, Wolfhart, Sevcik, Suzuki, Flesch (Galamian, 1985).

En general, se reconoce que cada metodología ha sido capaz de aportar, en mayor o menor, diferentes conocimientos específicos y significativos para posibilitar el aprendizaje del violín.

Por ejemplo, los métodos elaborados por Shinichi Suzuki y Maia Bang son frecuentemente empleados en los niveles iniciales, puesto que tienen como meta proporcionar al estudiante una serie de dinámicas para el desarrollo progresivo de las habilidades y destrezas técnicas (Galamian, 1985). Por su parte, los métodos Flesch y Sevcik, por ejemplo, están pensados para estudios



más avanzados y constan de obras adaptadas y creadas para suplir ciertos requerimientos técnicos específicos (Galamian, 1985).

Cabe destacar que, junto con las diversas reformas pedagógicas del último siglo, remitidas en los apartados anteriores, y los cambios de perspectiva en materia de educación musical, la pedagogía del violín ha sufrido también una serie de cambios significativos (Galamian, 1985). En las últimas cinco décadas, los centros de formación académica del mundo han posibilitado importantes avances en el campo de la investigación pedagógico-musical. La idea que guía a dichas investigaciones está ligada a la necesidad, frente a los métodos tradicionales de carácter virtuosista, de nuevas metodologías de enseñanza instrumental, capaces de facilitar el desarrollo de habilidades y destrezas (Galamian, 1985).

En lo que respecta a las metodologías de enseñanza de violín, los métodos Suzuki y Bang, a los que ya hemos hecho referencia, son un buen ejemplo de ello. También Havas, mediante el desarrollo de su Nuevo Enfoque, intentó resolver dificultades en el campo del aprendizaje del violín, sobre todo en lo que respecta a la ansiedad que provoca el aprendizaje en los instrumentistas (Ricco, 2010).

Estas propuestas pedagógicas se difundieron a nivel global y tuvieron una enorme influencia en los ulteriores desarrollos sobre la enseñanza del instrumento. Así, diferentes centros académicos desarrollaron sus propuestas considerando cuestiones como el desarrollo del talento infantil, el perfeccionamiento en la práctica instrumental o la formación docente (Sanjosé Huguet, 1997).

Revisaremos, a continuación, algunas de las metodologías más difundidas. Cabe destacar que, si bien todas ellas tienen puntos a favor, ninguna es capaz de ofrecer soluciones integrales a todos los problemas que puedan surgir en la clase de violín.

Desde una perspectiva activa ligada al constructivismo, sostenemos que es fundamental el trabajo del docente vinculándose con el alumno para comprender cuáles son sus necesidades, ya sea desde el punto de vista técnico, musical, estético, afectivo, motivacional, etc. Por tanto, cada método habrá de servir al docente como herramienta para llevar a cabo las dinámicas de formación de violinistas de manera adecuada.

#### *2.5.2.1 Método Sevcik*

Uno de los métodos más difundidos en la enseñanza del violín consiste en una serie de ejercicios compuestos para la práctica por el maestro checo Otakar Sevcik. Cabe destacar, no obstante, que a pesar de su amplia difusión el método Sevcik tiene en la actualidad muchos detractores. Esto se debe, principalmente, al hecho de que estos ejercicios han sido pensados como tales en un contexto en el que tanto los desarrollos en pedagogía musical, como aquellos realizados por la comunidad pedagógica en general, se encontraban en un periodo temprano de maduración (Ricco, 2010).

En consecuencia, el método elaborado por el compositor checo consiste más bien en una rutina de entrenamiento de carácter exhaustivo, como son las rutinas de entrenamiento de los deportistas, que en una metodología de enseñanza propiamente dicha, con bases pedagógicas firmes.

Inscrito en un paradigma de enseñanza musical virtuosista, que parte de la base de que algunos individuos tienen habilidades musicales innatas que han de ser desarrolladas mediante la práctica sistemática y rutinaria, comprendemos nosotros a este método como un método desfavorable, puesto que deja de lado cuestiones fundamentales en el proceso de enseñanza/aprendizaje del violín, como ser la musicalidad, la motivación y el amor por la música, la expresividad y la creatividad. Se trata, de hecho, de un método enfocado meramente en los aspectos técnicos de la ejecución y en una práctica constituida por la repetición de ejercicios de forma mecánica (Ricco, 2010).

Esto trae consigo un problema central en lo que a la enseñanza por repetición concierne: la creación de músicos que tocan de manera automática, con la mente puesta en otra parte que no se corresponde con la pieza interpretada. Asimismo, tiende a cansar al practicante y a generar deserción en los cursos de educación musical, principalmente entre los estudiante jóvenes, por falta de motivación.

La rutina creada por Sevcik consiste en una serie de cinco pasos progresivos, destinados a ser repetidos en cada uno de los ejercicios: “1. Conocer; 2. Experimentar; 3. Asimilar; 4. Perfeccionar; 5. Automatizar.” (p. 7)

Los ejercicios a ser practicados con esta secuencia están sistematizados de forma tal que se llega al automatismo. En lo que respecta a la mano derecha, cada uno de los golpes de arco se aprende mediante la misma melodía. En lo que a la mano izquierda refiere, los ejercicios consisten en la repetición de frases breves que se repiten y la aceleración progresiva del tempo (Ricco, 2010).

Es preciso encontrar los fundamentos del método en cuestión en la pedagogía conductista. Esta perspectiva, a la que se opone la cognitivo-constructivista que pretendemos defender en nuestro trabajo, sostiene que es posible adquirir nuevos conocimientos mediante el reforzamiento de los

automatismos a través del hábito de la repetición (Sacristán y Pérez Gómez, 2009).

Frente a esta concepción, nosotros sostenemos, como hemos indicado en apartados anteriores, que el aprendizaje significativo, de la forma en que lo caracterizan Ausubel et al. (1983), es decir en oposición al aprendizaje mecánico o memorístico, es la forma privilegiada de aprendizaje.

Si bien el aprendizaje mecánico puede resultar necesario algunas veces, cuando lo es ha de serlo en una fase inicial del proceso de enseñanza/aprendizaje. No obstante, un método de violín basado meramente en la repetición, orientado a la adquisición de aprendizajes memorísticos, resultará pobre en la formación integral del instrumentista. En efecto, como ya hemos indicado más arriba, resulta difícil concebir el aprendizaje de la creatividad instrumental y la musicalidad como aprendizajes de carácter memorísticos, ya que implican un cambio profundo en la estructura cognitiva del estudiante de violín.

#### *2.5.2.2 Método Bang*

Otro de los métodos frecuentemente empleados para la enseñanza del violín es el desarrollado por Maia Bang (1919). Se trata de una metodología de carácter progresivo, constituido por una serie de lecciones orientadas a un plan secuencial de estudios de instrumento, primero para cada una de sus cuerdas y, luego, en diferentes tonalidades. El criterio de presentación de los ejercicios es progresivo, es decir, que comienza con ejercicios simples que se van complejizando poco a poco.

Asimismo, el método en cuestión presenta una serie de ejercicios orientados a desarrollar la técnica de los dedos y su independencia, la flexibilidad de la muñeca, así como los diferentes golpes de arco, intervalos, escalas y arpeggios (Bang, 1919).

Este método, no obstante, suele resultar desmotivador para los alumnos de nivel inicial (Arias, 1985). Esto se debe, principalmente, al hecho de que se enfoca demasiado en los aspectos técnicos del violín y no tanto en el desarrollo melódico y musical del estudiante. El primer tomo, de hecho, se centra en el estudio de las notas largas, adoptando dinámicas repetitivas que tienden a generar la pérdida de interés en los educandos. Es por ello que, en la actualidad, se trata de un método poco difundido (Arias, 1985).

No obstante, cabe destacar de él el carácter progresivo en que son presentadas las dificultades, yendo de las más simples y de fácil resolución a las más complejas. Asimismo, Bang (1919) adapta una serie de obras de carácter popular a las necesidades específicas de los alumnos de los diversos niveles en el proceso de aprendizaje del instrumento.

### *2.5.2.3 Método Suzuki*

De acuerdo con Gainza (2003), el método para la enseñanza del violín elaborado por Shinichi Suzuki corresponde a una segunda etapa, que sucede a la de los desarrollos de Dalcroze y Willems, del modelo activo de educación musical, que la autora denomina como periodo instrumental. Dicho periodo, tal como lo indica su nombre, otorga un lugar central a la enseñanza de instrumentos. En lo que refiere al método Suzuki, se trata de un método activo instrumental, diseñado por un pedagogo japonés exclusivamente para la

enseñanza del violín, que tuvo gran repercusión en los Estados Unidos, primero, y, más tarde, a nivel global.

Suzuki nació en Japón en 1898. Era hijo de un luthier dedicado a la fabricación de instrumentos a cuerda. Realizó sus estudios tanto en su país como en Alemania, convirtiéndose en condiscípulo de Joachim. Luego se dedicó a la pedagogía del instrumento.

El desarrollo de su método (Suzuki, 1983) se basa, en una primera instancia, en una serie de investigaciones empíricas en torno al aprendizaje de la lengua materna. Lo que Suzuki observó respecto a la lengua materna fue, principalmente, que todos los niños tenían la capacidad de aprenderla igual de bien. De ello concluyó que la capacidad de aprender está en todos los niños. Así, inicia una serie de investigaciones ligadas a cómo aprenden los niños, de las que concluye que el aprendizaje se da mediante reacciones a los estímulos dados por el ambiente y por los otros (Suzuki, 1983).

Los criterios básicos que empleó Suzuki (1983) para elaborar su método son los siguientes:

Todos los niños pueden aprender bien: Es necesario que el maestro crea en la potencialidad de cada alumno y tenga expectativas respecto a su aprendizaje. La confianza que el docente “transmita al alumno será fundamental para mantenerlo motivado en el proceso de enseñanza/aprendizaje” (Suzuki, 1983: 23)

Las habilidades musicales se desarrollan en edades tempranas: Tal como sucede con el aprendizaje de la lengua, si bien nunca es tarde para iniciar los estudios musicales, Suzuki (1983: 27) sostiene que “los niños pequeños tienen mayores posibilidades de convertir la música en algo natural en sus vidas”. Por eso recomienda el inicio de los estudios musicales en edades tempranas.

El ambiente incide de manera significativa en el crecimiento: Es por esta razón que Suzuki (1983) indica la “necesidad de crear un ambiente favorable, capaz de alentar al alumno en el proceso de aprendizaje. Es necesario brindar, mediante un ambiente facilitador, confianza y seguridad a los alumnos, puesto que el talento musical no es innato sino adquirido mediante los estímulos que provienen del ambiente habitado por el niño” (p. 22).

Los niños aprenden unos de otros: Los niños tienden a imitarse entre sí. Este fenómeno puede ser considerado para llevar a cabo determinadas dinámicas en el seno de las clases de música.

El éxito atrae más éxito: El profesor tiene la responsabilidad de diseñar un plan capaz de asegurar el éxito en el aprendizaje de sus alumnos. Si el alumno percibe que mejora, tiende a sentirse mejor y a querer seguir mejorando (Suzuki, 1983).

La participación de los padres incide de manera fundamental en el aprendizaje musical de sus hijos: El docente debe convencer a los padres de involucrarse activamente como colaboradores en el proceso de aprendizaje instrumental de los alumnos. Los niños pequeños “tienden a sentirse motivados cuando los padres demuestran interés en sus estudios musicales” (Suzuki, 1983: 29).

La alabanza sincera es fundamental en el proceso de aprendizaje del instrumento: Cuando los alumnos son alentados, ya sea por los docentes como

por los padres, se sienten más motivados. Es por eso que es necesario que el docente indique al alumno lo que hizo bien, pero no lo que hizo mal. Es responsabilidad del docente corregir las deficiencias del alumno sin desmotivarlo (Suzuki, 1983).

El aprendizaje ha de realizarse paso a paso: Se trata, de hecho, de un proceso gradual en el que las habilidades se van desarrollando de forma paulatina. Asimismo, es imprescindible que se aprecie a cada niño particularmente y se considere su propia velocidad de aprendizaje (Suzuki, 1983).

Necesidad de fomentar la cooperación y no la competencia: Es preciso que cada uno de los involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje pueda disfrutar de los logros de los demás (Suzuki, 1983).

Repetición con enfoque: El desarrollo de las habilidades musicales de los niños se da, muchas veces, por repetición. Esta repetición, no obstante, no debe ser de carácter mecánico, sino que debe estar guiada por un enfoque específico. La práctica repetitiva, sistemática y regular resulta así una herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje del violín (Suzuki, 1983).

La música nos permite crear un mundo mejor: Es por este motivo que la educación en el violín no se limita a la educación musical, sino que forma parte de la educación integral del ser humano (Suzuki, 1983).



Como hemos indicado, el método Suzuki (1983) está inspirado en el aprendizaje de la lengua materna. Los niños aprenden naturalmente, estando en contacto un determinado ambiente facilitador, su lengua materna; de la misma forma, pueden adquirir el lenguaje musical.

Se trata, por tanto, de realizar un aprendizaje musical de carácter significativo (Ausubel et al. 1983), en el que el lenguaje musical preceda la lecto-escritura en los primeros años del aprendizaje, puesto que los niños comienzan a hablar la lengua de sus madres mucho antes de comenzar a leerla y escribirla. Es por ello que Suzuki (1983) indica que es necesario que el niño esté familiarizado con la ejecución del instrumento antes de aprender a leer y a escribir en notación musical.

Como los niños aprenden el idioma mediante la escucha y la repetición de palabras, es preciso que aprendan la música escuchando y tocando repetitivamente un repertorio musical de dificultades graduales. De esta forma, mediante pasos secuenciales, ligados a los tiempos de aprendizaje de “cada sujeto, el niño podrá aprender la técnica y el lenguaje musical antes de la notación” (Suzuki, 1983: 33).

El material necesario para llevar a cabo las dinámicas que conciernen al proceso cuidadoso y metódico de enseñanza/aprendizaje del violín consta de una serie de libros de ejercicios gradualmente progresivos, para posibilitar un aprendizaje de carácter acumulativo, así como de una serie de grabaciones de audio destinados a la escucha de las melodías a ser reproducidas por los alumnos con el violín.

En lo que concierne a la técnica, es preciso indicar que no existe una técnica violinística sistematizada por el pedagogo japonés. Suzuki (1983) indica, a este respecto, que el “docente debe seguir la técnica apropiada para que cada alumno logre ejecutar el instrumento con la mayor soltura y naturalidad posibles, tocando el mejor sonido que pueda” (p. 43).

No obstante, indica también Suzuki (1983) que el docente debe atender a ciertas cuestiones básicas, como es la concentración, la toma del arco, el ritmo, las arcadas y el uso de la mano izquierda. No existe un orden sistemático para el desarrollo de estas cuestiones, que deben cultivarse conjuntamente en cada una de las clases.

#### *2.5.2.4 Método Rolland*

El pedagogo y violinista Húngaro, radicado en los Estados Unidos, donde impartió clases en el University of Illinois School of Music, elaboró hacia los años sesenta del siglo pasado un método para la enseñanza del violín. Éste se aleja de los métodos tradicionales de la enseñanza de cuerdas vigentes hasta el momento, como es el caso del método Sevcik, puesto que en lugar de concentrarse en la práctica repetitiva de ejercicios para dedos, manos y brazos, adoptó una concepción del cuerpo humano como instrumento musical.

La pedagogía de Rolland se basa, así, en la analogía existente entre los movimientos corporales cotidianos y la adquisición de aquellos necesarios para la ejecución del violín. Basado en la técnica Alexander, elaborada por Frederik Mathias Alexander, cuya propuesta está orientada a reeducar el cuerpo mediante el balanceo y la armonización, Rolland se centra en la necesidad de disminuir el esfuerzo mediante la educación del equilibrio corporal adecuado (Hoppenot, 2002).

De este modo, advierte que, si bien los movimientos de los dedos y la mano en los que se centraba la enseñanza tradicional son importantes, es preciso concebir al cuerpo entero, en su dimensión global, como el ejecutante del instrumento y, por tanto, enseñar el violín desde su reeducación postural. De hecho, observó Rolland, que los movimientos de los dedos, las manos y los brazos están coordinados siempre desde movimientos más

amplios que, en última instancia, implican al cuerpo de manera integral (Hoppenot, 2002).

Hoppenot (2002) da cuenta, a este respecto, de que “el equilibrio ideal del cuerpo proclamado por Rolland no implica una dimensión normativa, sino, más bien, una organización postural óptima que depende de la anatomía y las necesidades adaptativas de cada individuo” (p. 42). Dicho equilibrio ayudará al estudiante a desarrollar más fácil y naturalmente los movimientos necesarios para tocar el violín, así como su comprensión sensorial.

Rolland (Citado por Hoppenot, 2002) considera

dos aspectos fundamentales en la enseñanza del violín: el fisiológico y el físico. El primero refiere a las funciones del cuerpo del violinista, entre las que se destacan el equilibrio, la sinergia de los movimientos, los tipos posibles de movimientos, la tensión y el reposo. El segundo, en cambio, está ligado a las propiedades físicas de los movimientos, entre los que cabe destacar las variaciones de velocidad del arco, la inversión y la parada de movimiento en relación con la gravedad, la inercia y el impulso (p. 63).

A partir de ello, da cuenta de una serie de principios básicos del movimiento en la ejecución del instrumento (Rolland, citado por Hoppenot, 2002: 63-64):

**Balance:** El balance y el desplazamiento corporal adecuados dependen del punto de apoyo del cuerpo del violinista. Es posible evidenciar esta relación en la calidad de sonido: un violinista con un buen punto de apoyo tiende a balancearse de manera adecuada y a obtener sonidos de gran calidad.

**Movimientos repetitivos:** Estos movimientos, como el trémolo, el *vibrato* o el *detaché*, son frecuentes en la ejecución de piezas violínísticas.

Movimientos anticipatorios: Existe, asimismo, una serie de movimientos que deben ser anticipados para la correcta ejecución del violín. Entre ellos se destacan los cambios de posición y algunos ligados al fraseo en la interpretación musical.

Finalización de los movimientos: Es imprescindible, cada vez que un violinista realice un movimiento, que sepa cuándo y cómo terminarlo. Esto hace a la calidad de la ejecución.

Tipos de movimiento: Existen dos tipos básicos de movimiento, los lentos y los rápidos. Los primeros requieren de mayor control y presión. Los rápidos, en cambio, se realizan de forma directa con el movimiento de todo el brazo hacia una misma dirección.

La formación en la ejecución el violín implica, entonces, atender a estos principios para reeducar el cuerpo y sus movimientos, en pos de que el violinista se sienta cómodo y estos últimos sean naturales, libres pero controlados. Es preciso que el alumno inicial experimente de forma consciente las diversas sensaciones para que el docente le ayude a adoptar la posición exacta.

Rolland (citado por Hoppenot, 2002) propone una serie de ejercicios para otorgar al alumno las bases técnicas y libertad necesaria para la ejecución del violín. El primer paso en el proceso de enseñanza/aprendizaje consiste en sensibilizar al alumno en materia rítmica. Para ello se emplea un repertorio de canciones<sup>7</sup> con una pulsación marcada de manera clara, para que el alumno marque el pulso con un lápiz o con sus palmas y marche al compás de las piezas.

El trabajo con el ritmo resulta así fundamental en la enseñanza del instrumento. El objetivo de estas dinámicas no es sólo que el alumno cobre consciencia de cómo funciona el ritmo, cuáles son sus componentes, cómo se

---

<sup>7</sup> Entre las obras propuestas por Rolland encontramos: *Barcarolle* de Offenbach, *Old MacDonald*, *Cradle Song* de Fletcher y otros ejemplos similares.

marca y cómo se sigue, sino también el desarrollo del control de los propios movimientos corporales (Rolland, citado por Hoppenot, 2002).

Una vez trabajado el ritmo, es preciso sensibilizar al alumno en lo que respecta a los movimientos que serán empleados en la ejecución del violín. Rolland contempla los siguientes ítems para el desarrollo de los ejercicios en cuestión (citado por Hoppenot, 2002: 25).

Trabajo con movimientos compensatorios;  
Trasposición del peso del cuerpo en los pies;  
Peso natural y caída libre de los brazos.

Finalmente, se trata de establecer el equilibrio natural del cuerpo. Para ello, Rolland recomienda que el alumno adopte una posición de los pies ligeramente separados en forma de V, en pos de que pueda traspasar el peso de uno a otro controladamente sin perder la firmeza y la estabilidad y otorgando libertad a las caderas.

Una vez fijada la posición exacta, en la que el alumno ha de sentirse cómodo, se puede comenzar con los ejercicios de golpe de arco y *pizzicato*, así como con otros ejercicios de carácter técnico. Cabe considerar que no resulta posible adquirir una técnica violinística precisa de forma automática a través de la mera práctica. Rolland intenta establecer un programa “de crecimiento a partir de una metodología secuencial para favorecer el proceso aprendizaje que, según su metodología, ha de ser gradual y acumulativo” (citado por Hoppenot, 2002: 26).

#### 2..5.2.5 Método Havas

El violinista de origen húngaro Kató Havas desarrolló el llamado “Nuevo enfoque” para la enseñanza del violín. Su punto de partida reside en el diagnóstico de que la mayor parte de los estudiantes del instrumento se

encuentra con problemas a la hora de expresar la música a partir de la ejecución del mismo (Domínguez, 2002).

Como Rolland, Havas tiene una comprensión holística del cuerpo en tanto ejecutante del violín. En efecto, su técnica se basa, principalmente, en la búsqueda de la adquisición del equilibrio fundamental del cuerpo y los puntos de contacto entre éste y el violín (Domínguez, 2002).

Asimismo, Havas comprendió, influenciado por la forma de tocar de los músicos callejeros de Budapest, principalmente de origen gitano, que no son necesarios los estudios académicos para producir con el violín sonidos bellos de alta calidad. En general, los músicos callejeros, que él admiraba por su expresividad en la ejecución y el logro sonoro, estaban formados mediante la audición y la imitación. Contrastando esta cuestión con su propia experiencia, Havas concluyó que el aprendizaje por imitación a través de la escucha activa ofrece a los alumnos resultados óptimos, ya sea a nivel técnico como a nivel interpretativo (Domínguez, 2002).

Asimismo, se ocupó de analizar las principales problemáticas en lo que refiere al aprendizaje de violín en las academias. Tras confrontar sus observaciones con teorías psicológicas, médicas y kinesiológicas, concluyó que existe una serie de obstrucciones físicas y mentales que se van acumulando en la medida en que el estudiante de violín va incrementando el nivel de dificultad de estudio. Estas obstrucciones tienden a generar impedimentos en el control y la coordinación de los movimientos involucrados en la ejecución del violín y, por tanto, a generar estancamiento entre los estudiantes (Dominguez, 2002).

El nuevo enfoque, entonces, sostiene un proceso de enseñanza/aprendizaje basado en la audición y la imitación guiada por el docente. El repertorio propuesto por este autor consiste en una serie de canciones de carácter popular. Se trata de motivar al alumno y de desarrollar su musicalidad intentando evitar y corregir aquellas dificultades que operan

como obstrucciones en el proceso formativo del instrumento, en particular las tensiones y las ansiedades generalizadas entre los estudiantes.

### 2.5.3 Aspectos de la educación musical en la formación de violinistas profesionales

Hasta aquí hemos analizado algunas metodologías frecuentemente empleadas en la actualidad para la formación de violinistas. Consideramos que en muchos aspectos éstas pueden ofrecer a los docentes las herramientas necesarias para formar buenos instrumentistas. No obstante, cabe aclarar que ninguna de ellas ha de tomarse sin una previa revisión crítica que reconsidere su aplicación en las clases para suplir las necesidades propias de cada alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Desde una perspectiva cognitivo-constructivista, se trata de orientar al alumno de manera personalizada en dicho proceso, en pos de que él mismo, motivado por las dinámicas realizadas en la clase de violín y las actividades destinadas a la práctica, logre alcanzar los objetivos previamente fijados con el docente.

Cabe destacar que, históricamente, los procesos llevados a cabo para la realización de la formación de los violinistas se han centradas en el desarrollo de las habilidades técnicas. El surgimiento de diversas escuelas pedagógicas del violín capaces de considerar cuestiones como la progresión individual de cada estudiante (Bang, 1919; Suzuki, 1983), el carácter activo del estudiante en sus procesos formativos y la importancia del incentivo de la motivación intrínseca de aquél en los mismos (Dalcroze, 1985; Kodály, 1964; Willems, 1979; Suzuki, 1983), la importancia del desarrollo psicofísico del sujeto en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Kodály, 1964; Willems, 1979; Suzuki, 1983) y el empleo de la corporalidad para hacer música (Dalcroze, 1985; Rolland y Havas [ver Hoppenot, 2002 y Domínguez, 2002, respectivamente]), se dio conjuntamente a una serie de desarrollos en la pedagogía general realizados en pos de optimizar los procesos formativos.

En este sentido, es preciso correr la mirada de las concepciones tradicionalistas que, a nuestro entender, reducen la enseñanza del instrumento a uno o a unos pocos aspectos, dejando de lado cuestiones que resultan fundamentales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la música (Hoppenot, 2002). Una de las preguntas factibles en la búsqueda de sentido de nuestra práctica formativa concierne al perfil del músico que se quiere crear a partir de las mismas. Existen varias actividades que puede realizar un violinista en la práctica profesional, pero, para facilitar las cosas, podemos tomar tres de ellas, acaso las más frecuentes: la interpretación, la docencia y la composición.

Las tres requieren de una formación integral que trascienda a los aspectos técnicos sobre los cuales hace hincapié la educación musical tradicional. El dominio de una técnica instrumental tal como es planteada por el paradigma tradicional de los conservatorios y de la lecto-escritura de la notación musical no basta para formar buenos intérpretes, docentes o compositores (Rodrigo, 2000).

De hecho, estas aptitudes para “representar” la música, privilegiadas por el paradigma tradicional occidental, tienden a alejarse de las habilidades musicales propiamente dichas (Rodrigo, 2000). En lo que respecta al intérprete – dejaremos la problemáticas de los docentes y los compositores, aunque éstas tengan puntos de contacto con la de aquéllos, para futuras investigaciones – estas habilidades implican, más bien, la integración del instrumento al esquema corporal del músico que lo interpreta, que posibilita la capacidad de tocar “cualquier cosa” que se le presente; y el uso de la creatividad, que abre paso a la adopción de un estilo propio que le permite insertarse en el mundo profesional competitivo de hoy día y a la capacidad de improvisar (Rodrigo, 2000).

Como ya hemos indicado, un buen intérprete es aquel que posee un estilo propio y personal en la ejecución de su instrumento. La formación musical pretende formar músicos, no autómatas capaces de leer y reproducir las pautas



escritas en una partitura de manera mecánica, sin expresividad. Es por esto que se quiere, en las clases de violín, motivar a los estudiantes a experimentar creativamente la ejecución de su instrumento.

A continuación analizaremos brevemente las nociones de creatividad y corporalidad en la práctica instrumental para dar cuenta de cómo operan en la constitución del estilo propio, que es, a nuestro entender, uno de los objetivos fundamentales en la formación de intérpretes. Luego, a partir de dichas nociones y de los fundamentos teóricos pedagógicos expuestos más arriba, presentaremos un modelo de dinámica para la enseñanza del violín que será aplicado en una determinada población de estudiantes y evaluado, para llevar a cabo nuestra investigación empírica.

#### *2.5.3.1 La corporalidad*

El desarrollo de técnicas instrumentales para la sofisticación interpretativa trajo consigo una serie de desarrollos ligados a la atención del cuerpo en la ejecución instrumental y la elaboración de sus consecuentes técnicas corporales. El cuerpo constituye un medio fundamental para la ejecución del violín, como de otros instrumentos, y, por tanto, es preciso considerarlo como un componente central del hecho musical (Pelinski, 2005).

Ya hemos dado cuenta, en materia pedagógica, de algunos de los desarrollos más importantes a este respecto (Dalcroze, Alexander, Rolland, Havas). Es preciso, sin embargo, considerar algunos desarrollos ligados a la psicología musical. Esta disciplina ha considerado tradicionalmente al cuerpo diversos aspectos:

1. En tanto soporte cognitivo de la acción performativo-interpretativa (Shaffer, 1981; Parncutt et al., 1999);

2. En tanto soporte de la intencionalidad comunicativa en la performance interpretativa (Davidson, 2005);
3. En tanto componente de la complejidad cuerpo-mente en la que se da de manera holística la experiencia musical y la construcción de significados musicales (Leman, 2008).

Podemos considerar que la pedagogía musical, si bien ha fijado muchas veces su atención en el cuerpo como ejecutante de una determinada técnica instrumental, no ha hecho desarrollos sistemáticos en torno al rol de la corporalidad en la comprensión y la adquisición del lenguaje musical (Pelinski, 2005).

Pelinski (2005) indica que dicho rol de la corporalidad resulta fundamental para comprender el proceso de aprendizaje musical, que no es sino un proceso de carácter práctico y mimético que se estructura en la interacción de la percepción audiovisual y la motricidad del sujeto. En efecto, si la interpretación musical consiste en la imitación de la música a través del cuerpo, cabe destacar que éste, puesto que cada individuo tiene un esquema corporal particular, incide considerablemente en el estilo interpretativo en tanto propiedad emergente.

Si lo que se pretende mediante las clases de violín es formar instrumentistas óptimos, entonces resulta fundamental centrar la atención en el cuerpo como potencial constituyente del estilo interpretativo de los mismos (Rodrigo, 2000).

Para ello resulta útil considerar la noción de estilo que surge de los desarrollos filosóficos del fenomenólogo francés Maurice Merleau-Ponty (2002). Para este autor, todos los sujetos se relacionan con el mundo que los circunda – y en el que están inmersos – desde una actitud existencial: la de estar anclados en el mismo desde la corporalidad. Así, la experiencia vivida de los sujetos se da de forma situada, en el mundo, a partir de la sedimentación cultural del lenguaje (Rodrigo, 2000). El cuerpo se mueve en el mundo y

reproduce el lenguaje a partir del propio repertorio de posibilidades evidenciado por la propiocepción. Asimismo, el cuerpo ha de ser considerado como espacio eminentemente expresivo, en tanto que expresa una particular relación con el mundo.

La música constituye una de las posibilidades expresivas del cuerpo. La interpretación instrumental ha de ser pensada como un gesto humano que expresa un propio esquema corporal, un estilo determinado. En tanto forma artística, no es capaz de reproducir el fenómeno musical en sí, ni mucho menos las sensaciones sonoras de la música en un sentido bruto (Merleau-Ponty, 2002). El intérprete, por tanto, interpreta la obra a partir de su propio esquema corporal, plasmando así su propio estilo. Es por este motivo que resulta preciso atender, en el marco de las clases de violín, al modo preciso en que los alumnos se vinculan con el mundo, ya sea desde lo corporal como desde lo afectivo. Las metodologías de enseñanza instrumental tradicionales han dejado de lado este aspecto de la formación, acaso por su pretensión academicista metódica de crear músicos estandarizados. En este sentido, consideramos que el docente pueda reconocer y hacer reconocer al alumno su propio estilo musical a partir de la propiocepción corporal. En otras palabras, dar sentido a través del cuerpo y sus movimientos a la práctica instrumental, en pos de que los estudiantes logren adquirir un lenguaje interpretativo propio, un estilo que los identifique como intérpretes (Rodrigo, 2000).

### 3. Algunos principios básicos sobre el pensamiento creativo

La literatura sobre creatividad sugiere que las personas creativas se caracterizan por ser imaginativas y originales, capaces “de generar nuevas ideas, de explorar y experimentar, de tomar riesgos, y de tener habilidades de pensamiento crítico y reflexivo” (Csikszentmihalyi, 2006: 27). Aunque el conocimiento técnico “es imprescindible para el dominio de una actividad, la originalidad y la innovación son escasas entre la población” (Csikszentmihalyi, 2006: 28). Cuando se habla de una ejecución vocal/instrumental creativa quienes logran un mayor reconocimiento son “aquellos músicos capaces de generar una interpretación original, innovadora y apropiada dentro de su respectivo género musical” (Wiggins, 2006: 17). Incluso cuando se trata de interpretaciones musicales de repertorio memorizado y altamente mecanizado, “existen variaciones espontáneas que pueden considerarse como una forma de creatividad musical” (Chaffin et al., 2008: 7).

El nivel y tipos de creatividad pueden variar entre las diferentes tradiciones y géneros musicales. Por ejemplo, la formación de los intérpretes dentro de la tradición occidental europea, “se caracteriza por el énfasis en la perfección técnica y en la recreación del repertorio clásico basado en notación” (Creech et al., 2008: 18), muchas veces relegando el desarrollo de habilidades creativas hasta que el estudiante muestra un dominio técnico pleno, aún cuando investigaciones (Barrett, 2012) desafían esta noción de que la creatividad se alcanza solo en etapas avanzadas del desarrollo musical. En contraste, otras tradiciones musicales no clásicas (jazz, géneros populares, folklóricos), le dan una gran importancia a habilidades creativas en la interpretación desde los inicios del aprendizaje musical.

El desarrollo de habilidades creativas en la interpretación musical depende de factores no solo personales sino también socio-culturales. Davidson y Coulam (2006), basándose en un estudio sobre la creatividad en la

interpretación vocal dentro de las tradiciones clásica y jazzística, muestran los aspectos culturales específicos que influyen en la creatividad para la interpretación musical, desde las conductas creativas en el escenario hasta los movimientos corporales que caracterizan cada estilo musical.

Fryer (2006), en un estudio con profesores universitarios, encontró que

(...) entre los aspectos que facilitan la creatividad en la educación superior, se incluyen: las características personales de los profesores; sus habilidades, actividades y experiencia; las características y contribuciones de los estudiantes; una carga de trabajo adecuada; la naturaleza misma de la disciplina (si la disciplina promueve la creatividad); los recursos disponibles; el sistema y sus procedimientos (control del currículo, autonomía en la selección de diferentes estilos de enseñanza y evaluación); el ethos de la institución (ética de trabajo en que la creatividad es la norma, colegas que gustan de experimentar y trabajar en equipos creativos). (p.12)

También se identificaron los factores que inhibían la creatividad de los estudiantes, encontrando entre ellos los procesos de evaluación, la mala enseñanza, aspectos administrativos y particularmente el estrés de “no fallar” más que la libertad de pensar y tomar riesgos. Craft (2006) incluso argumenta que “existen tensiones y dilemas inherentes al desarrollo de la creatividad, tensiones entre las políticas educativas y la práctica” (p. 15).

### 3.1. Características de la personalidad creativa

Es difícil resumir en una definición las distintas perspectivas que aparecen vinculadas al concepto de creatividad. Como refiere Oriol (2001: 25) “este término se usa doblemente: para la propia expresión natural de la creatividad y para referirse a la reflexión y al conjunto de técnicas creativas que pueden desarrollar”.

La palabra creatividad abarca una gama de destrezas distintas; es una actividad compleja porque a medida que creamos, vamos formando, simplificando, configurando e inventando la realidad. Tiene mucho que ver con la experimentación; significa explorar nuevas direcciones y cambiar las cosas.

Gámez (1998: 46) la define como

la capacidad para captar la realidad de manera singular, generando y expresando nuevas ideas, valores y significados (...) la creatividad es, también, autoexpresión, por eso en la medida en que tenemos dificultades para expresarnos y demostrar nuestra individualidad, la creatividad puede resultar un proceso doloroso. Por eso, no se trata de señalar a una persona con el dedo y pedirle que sea creativa (...)

Suele caracterizarse a la persona creativa por ciertos rasgos, entre ellos los siguientes (Gámez, 1998:16):

Fluidez: se considera la cantidad como un primer paso para llegar a la calidad. Se trata de multiplicar las alternativas sin hacer caso de las restricciones lógicas, sociales o psicológicas que nuestra mente nos impone habitualmente. Las personas creativas dan más respuestas, elaboran más soluciones, piensan más alternativas. Flexibilidad: entendida como la capacidad de aceptar múltiples alternativas y de adaptarse a nuevas reglas de juego. Originalidad: es fruto de una profunda motivación; se produce en un momento de inspiración, en el que se movilizan todas las fuerzas del individuo y surge la chispa, como resultado de las combinaciones que se realizan entre los distintos elementos intelectivos y la multisensoriales. Hoy se sabe que la originalidad proviene de un proceso de constante análisis y de incesantes modificaciones, empezamos por la imitación y poco a poco modificamos nuestra manera de proceder. Capacidad de redefinición: se ha convertido en una variable clásica a la hora de medir el pensamiento creativo y consiste en encontrar usos, funciones o aplicaciones distintas a las habituales. Pretende acabar con la forma restrictiva de ver las cosas, agilizar la mente y liberarnos de los prejuicios que limitan nuestra percepción y nuestro pensamiento.

Como vemos, la creatividad no significa en modo alguno falta de análisis, pereza mental o superficialidad, implica disciplina y significa trabajo, preparación, perseverancia, prácticas y ensayos. Hay que ver la creatividad como un proceso durante el cual el creador se abre a una interrelación con los materiales de la experiencia, se deja invadir y no les impone una rígida ordenación previa. Mediante ella se establecen asociaciones nuevas, insólitas entre estructuras previamente disociadas, se cambian las normas, se invierte la estructura anterior y se generan nuevos cambios.

### 3.1.1. Etapas del proceso creativo

Siguiendo a Herrero Valín (2008) distinguimos varias etapas en el proceso creativo:

(...) preparación (acumulación de materiales supone un trabajo de aproximación, adquisición de ideas, conocimientos y material), incubación (es una fase inconsciente, un periodo de espera en el que el material acumulado debe sedimentar.), iluminación (la inspiración aparece y es el momento en el que estalla el acto creativo); la formulación (organización de las ideas en un sentido lógico); la verificación (una especie de autocrítica final en la que se revisa el valor del producto o hallazgo). (p. 4)

Roger Von Oech en “El despertar de la creatividad” (citado por Gámez, 1998: 72) ha descrito cuatro roles que asumen las personalidades creativas, roles estrechamente vinculados a las etapas que acabamos de recordar: “el explorador (busca nueva información); el artista (convierte esa información en ideas nuevas); el juez (evalúa los méritos de una idea); el guerrero (transforma la idea en acción)”.

### 3.1.2. Factores que intervienen en el desarrollo de la creatividad

Menchén Bellón (1998) clasifica en psicológicos y sociales los factores que pueden influir positiva o negativamente en el desarrollo de las capacidades creativas. Entre los

primeros estimularán la creatividad: la tolerancia, la libertad, la flexibilidad, la búsqueda de lo novedoso, el pensamiento divergente, la capacidad lúdica y la capacidad de riesgo. Por el contrario, la inhibirán el miedo al ridículo o a las críticas, el temor a equivocarse, el perfeccionismo excesivo, el pragmatismo exitísta, la aceptación de estereotipos y el temor a ser diferentes o a que lo sean los demás. Entre los factores sociales que favorecen el pensamiento creativo se encuentran el aprendizaje a través de error y acierto, la flexibilidad frente a lo innovador, un ambiente fomentador del intercambio creativo, donde se valore lo intuitivo, lo lúdico, lo imaginativo, lo poético. Impedirán su desarrollo una excesiva disciplina formal, la rigidez intelectual, el apoyo exclusivo a lo racional y la presión que se genera por descalificaciones, ridículo o rechazo. (p. 17)

Centrándose en el ámbito académico, Muñoz (1994) señala como factores negativos

las presiones conformistas (hacer las cosas como siempre se han hecho o como las hace todo el mundo); las actitudes autoritarias en el aula (coartan el proceso de comunicación necesario para cualquier aprendizaje); actitudes burlonas inhiben la creatividad del mismo modo que el sentido del ridículo; la rigidez de un profesor (por ej., su falta de referencia a los sentimientos, no ayuda a crear un ambiente de participación y libertad, completamente necesarios para la creatividad); la excesiva exigencia de la verdad puede provocar un recorte de los procesos, dejando de lado la creatividad.(p. 24)



Nuestra cultura siempre se ha decantado hacia el lado de la verdad, la racionalidad frente a la imaginación o la mentira; la intolerancia hacia una actitud de juego en relación con los contextos de enseñanza -aprendizaje frustra la creatividad. Un ambiente creativo, por el contrario, incentivará la curiosidad, fomentará la autoevaluación y el autoaprendizaje, buscará un clima de libertad, comunicación y afecto en el aula, pospondrá juicios sobre las personas y las ideas, promoverá la flexibilidad de pensamiento, motivará las preguntas y explorará la dimensión holística de las distintas situaciones.

### 3.1.3. Creatividad y autonomía

Una de las condiciones que afecta a la creatividad radica en los sentimientos que el individuo abriga frente a sí mismo. Además,

la autonomía deriva del desarrollo del sentido crítico, por eso cuando uno tiene confianza y respeto ante su propia imagen se siente libre para ser y expresar lo que es. Por otro lado, la creatividad es un poderoso factor de motivación porque logra que la gente se interese por lo que está haciendo. Brinda la posibilidad de alcanzar logros. Hay, pues, que poner tiempo y espacio a disposición del pensamiento creativo, además de fomentar y recompensar el esfuerzo creador. El alumno se constituye en agente de su aprendizaje, se hace participativo, busca información, controla y domina su proceso cognitivo y así adquiere confianza en sus aptitudes y habilidades (Muñoz, 1994: 21).

Se abre al mundo externo y al interno, cuya riqueza a veces no valoramos, y en el que se incuba el acto creativo, en definitiva, se arriesga frente a los desafíos. Cada uno se muestra tal como puede ser, desarrollando sus características y potencialidades. En la medida en que el alumno se sienta estimulado a buscar, organizar, crear y comunicar, estará involucrado en su propio aprendizaje y experimentará la educación como un acto de creación con futuro.

Aprenderá a emitir juicios no aprendidos, sino provenientes de su personal modo de enfrentar el problema. Resolver tareas

Con creatividad incentiva la perseverancia y la constancia; estimula el criterio personal, aumenta la autoestima, da la seguridad básica para abrirse a la experiencia.<sup>8</sup> El aprendiz está en permanente actividad constructiva, asimila los estímulos del medio y los elabora según su propio modo de ser. Superada la etapa de imitación de modelos, conquista su expresión original, personal y comunicativa (Marín y De la Torre, 1991: 16).

El aprendizaje de la lengua no debe basarse en la ejercitación repetitiva de modelos existentes, sino en

la elaboración y en el desarrollo de la potencialidad activa y creadora de cada sujeto, con el fin de lograr la comunicación más adecuada tanto en aquello que se dice (contenido) como en el modo en que se dice (forma). El profesor no debe ver en el alumno sólo a alguien que aprende, sino a un ser pensante y actuante. Hay que huir de un desmotivador contenido rígido; pasar de la clase aula a la clase-taller, que incentive el diálogo y la participación. Atreverse a innovar, a establecer relaciones hasta entonces no vinculadas; hacer uso de la libertad imaginativa, recrear a través de la palabra una nueva realidad inventada por su imaginación (Marín y De la Torre, 1991: 11)

#### 3.1.4 Estrategias para estimular la creatividad

Estrategias generales Algunos autores sugieren ciertas estrategias destinadas a estimular las potencialidades creativas de tal manera que el lenguaje vaya más allá de las convenciones aceptadas y de lo pertinente porque las palabras pueden ser renovadas por significados particulares o por sugerencias metafóricas. Para desarrollar la creatividad es indispensable, pues, estimular el aprendizaje como juego generador de innovaciones. Menchén Bellón (1998) propone una serie de estrategias que puede desarrollar el profesor para incentivar el pensamiento creativo: “el humor, el juego, las analogías, las discrepandas, la escritura creativa, la lectura creativa, las

paradojas, las preguntas provocativas y la visualización” (p. 164). Sin duda, el factor crucial

(...) en la creatividad es la motivación para hacer algo creativo, por eso las actividades lúdicas estimulan la imaginación, la fantasía, la intuición, el humor y la espontaneidad. Despiertan el material que se agazapa en el inconsciente, nos proporcionan una nueva perspectiva y nos liberan de una manera estrecha de pensar, nos liberan, en definitiva, de las limitaciones del pensamiento racional. También la risa estimula la creatividad porque nos sacude, nos saca de nuestro patrón habitual de conducta y nos da una nueva perspectiva de la realidad. Mediante la ironía, la exageración los juegos de palabras y las asociaciones absurdas nos sorprende y nos mantiene alerta (Menchén Bellón, 1998: 18)

Por estas razones creemos que es preciso fomentar en los profesores una actitud docente distinta, creativa, activa, personalizada. Es preciso que aprendamos a valorar la curiosidad, la capacidad de admirarse y de extrañarse. Algunos consideran que es el corazón de la creatividad e implica inquietud, crítica, hacer preguntas, plantear problemas para penetrar más en el fondo de las cosas. Debemos acostumbrarnos a integrar razón, imaginación e intuición. Es preciso aprender a fortalecer los músculos de la creatividad aplicando procedimientos, mecanismos, maniobras, juegos, ejercicios e instrumentos que la desarrollen. La mayoría de nosotros, desgraciadamente, aprendemos a devaluar la imaginación y, en el camino, la perdemos.

## 3.2 Ideas erróneas acerca de la creatividad

### 3.2.1 La creatividad es innata, no se puede enseñar

Como señala De Bono (1994: 53) “la creatividad no es una cualidad o destreza casi mística; tampoco es una cuestión de talento natural,

temperamento o suerte, sino una habilidad más que podemos cultivar y desarrollar”.

Obviamente si se tratara de una condición natural, no tendría sentido el esfuerzo para cultivarla y mejorarla y si no fomentáramos la capacidad creativa ésta dependería en todo del talento "natural". No debe extrañarnos, pues, que haya muchos niveles de destreza -igual que en matemáticas, en piano, en educación física...), pero si “proporcionamos entrenamiento, estructuras y técnicas sistemáticas, podremos superar el nivel general. Algunas personas serán mejores que otras, desde luego, pero todos habrán adquirido cierta capacidad creativa porque no se contradicen el talento y el entrenamiento” (De Bono, 1994: 64).

### 3.2.2 Confusión entre creatividad y genialidad

Habitualmente suelen relacionarse inteligencia y creatividad; no obstante una persona inteligente puede ser un mal pensador si no ha adquirido las técnicas necesarias para pensar bien. Y una persona menos inteligente “puede tener mejores habilidades de pensamiento, pues como han demostrado las investigaciones en el ámbito de la psicología, por encima de cierto nivel de inteligencia, nadie necesita una inteligencia excepcional para ser creativo” (Gámez, 1998: 35). Suele creerse, también erróneamente que los genios creativos son expertos en todos los temas, como si las habilidades de las personas fueran iguales en todas las facetas de su vida. Parece ser que los "genios" no nacen, se hacen; “utilizan activamente su imaginación para ir más allá de sus conocimientos”. (Gámez, 1998: 35). Como vemos, tal vez no se pueda entrenar a un genio, pero hay una enorme energía creativa que se despliega sin necesidad de genialidad, y es esa energía la que, como profesores, deberíamos canalizar en el aula de lenguas extranjeras para que sirva adecuadamente a nuestros fines.

### 3.2.3 Para ser creativo hay que ser totalmente original

La verdadera originalidad no surge ya plenamente desarrollada, no se presenta de manera instantánea; lo “más importante de ella proviene de la modificación constante de nuestro trabajo y no de la creación que surge como un arranque de genialidad” (Gámez, 1998: 30). El poeta francés Mallarmé, burlándose de la mitificación moderna de la inspiración, sostenía que para cualquier tarea creativa se necesita un ochenta por ciento de transpiración y un veinte por ciento de inspiración. La originalidad es uno de los criterios “utilizados tradicionalmente para caracterizar el pensamiento creativo, pero también se tienen en cuenta la fluidez (cantidad de productos creativos que generamos), la flexibilidad (cuántos productos distintos podemos crear) y la capacidad de elaboración (detalles y especificidad que incluimos en nuestro trabajo)”. (Gámez, 1998: 35).

### 3.2.4 Relación entre creatividad y locura

Como reconoce Muñoz (1994: 11) “la dialéctica de la imaginación parece un proceso eminentemente caótico y no es fácil comprenderlo y expresarlo a través de recursos lingüísticos”. También De Bono (1994) afirma que en la

(...) creatividad hay un punto de "locura", pero ésta no es la esencia misma del proceso. El sistema tradicional de provocar una tormenta de ideas suele dar la impresión de que la creatividad deliberada consiste en emitir una ráfaga de ideas descabelladas, con la esperanza de que alguno de los proyectiles acierte en un blanco útil, pero como veremos seguidamente la mayor parte de los procesos creativos exigen buenas dosis de esfuerzo, empeño y decisión (p. 77).

### 3.3. El desarrollo de la creatividad en la música

La creatividad ha de ser pensada como un rasgo de la conducta humana ligado a la fluidez y a la originalidad. En nuestro caso, consideramos que la creatividad resulta fundamental, tal como hemos indicado previamente, en la formación de músicos. En efecto, puesto que la creatividad es propia de cada individuo, es posible afirmar que el estilo interpretativo de cada músico está determinado por la forma creativa que tiene de relacionarse con la música y con la ejecución del instrumento.

A diferencia de los métodos tradicionales de enseñanza musical, basados en una concepción pasiva del alumnado, cuya tarea se limita a la repetición de los contenidos impartidos por los docentes, los métodos activos otorgan un lugar central a la creatividad. En efecto, los métodos de formación activa proponen a los estudiantes determinados ejercicios o problemáticas para que ellos resuelvan por su cuenta. Esto requiere del trabajo del alumno que, “empleando su intuición y su percepción aguda intentará llevar a cabo dichas resoluciones” (Burnard, 2012: 15).

Cabe destacar que, ante la crisis de la concepción romántica del músico virtuoso, que proclama que el talento del artista es innato, se ha logrado considerar que la creatividad musical “puede adquirirse mediante diversas metodologías pedagógicas de carácter activo. Se trata de incentivar, en el seno de la formación musical, la valoración de la originalidad y la práctica de la autonomía” (Burnard, 2012: 17).

El surgimiento y el desarrollo de la creatividad musical están ligados al propio amor por la música y al placer de experimentarla. Es por este motivo que uno de los principales objetivos de las clases de formación musical reside en el desarrollo del amor por la disciplina que motiva la práctica activa del instrumento.

Se puede decir que, en general, los alumnos, especialmente los niños y los jóvenes, tienen inclinaciones naturales por el desarrollo musical. Éstas, sin embargo, tienden a desactivarse cuando el alumno se enfrenta a dinámicas desmotivadoras, como ser

las memorizaciones sin razonamiento, el estudio repetitivo de ejercicios, las teorías abstractas y los tecnicismos mecánicos, en los que se centra toda una tradición de enseñanza del instrumento. Así, es posible afirmar que la inercia, la repetición mecánica de escalas y ejercicios y la rutina en la práctica instrumental resultan contrarias al desarrollo de la creatividad musical, una razón, nuevamente, por la que sostenemos que los métodos tradicionales de enseñanza del violín tienden a inhibir el desarrollo de la creatividad de los futuros músicos, además de desmotivar a los alumnos en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Herrero Valín, 2008).

El fenómeno de la creatividad musical resulta difícil de identificar y observar. Entre los posibles indicadores de creatividad es preciso distinguir la fluidez, la espontaneidad, la flexibilidad, la originalidad y la capacidad de asociar libremente diversos contenidos. Asimismo, es posible dar cuenta de algunas actitudes que tienden a inhibir la creatividad. La inseguridad “y el miedo escénico provocados por la ansiedad tienden, por ejemplo, a ser contraproducentes en el desarrollo de la creatividad musical. Se trata de trabas de carácter emocional que tienden a generar conductas de evitación o parálisis ante amenazas reales o imaginarias” (Aróstegui Plaza, 2007: 17).

También, muchas veces,

(...) los artistas tienden a sentir miedo de ser valorados negativamente por un determinado grupo social. Resulta, por tanto, fundamental que los alumnos de cualquier disciplina escénica, como es la ejecución de un instrumento, logren vencer dichos miedos y las clases de música pueden servir para dicho fin en tanto espacios de contención y motivación en los que los docentes hagan sentir sus logros o avances a los alumnos (Oriol, 2001: 4).

Es por este motivo que, en el seno de las clases de violín, los alumnos deben sentirse cómodos y relajados, para lo cual se suelen emplear técnicas de calentamiento y relajación que el futuro músico puede reproducir antes de enfrentarse con el escenario y la mirada inhibidora del público.

Asimismo, resulta imprescindible la acción motivadora de los docentes y, en el caso de los estudiantes más jóvenes, de los padres. Los alumnos deben ser alabados consecuentemente por sus logros en la ejecución musical, tal como indica Suzuki (1983), así como ser liberados de la mirada inquisidora del docente evaluador.

También resulta pertinente, en la clase de violín,

(...) realizar, para el desarrollo de la creatividad, diversos ejercicios de improvisación en los que el alumno tenga que tomar, en base a sus conocimientos de la música y el instrumento, sus propias decisiones para llevar a cabo la ejecución. La improvisación, cabe destacar, consiste en inventar cualquier música en la ejecución del instrumento y puede ser libre o guiada por pautas fijadas previamente, en función de patrones rítmicos, melódicos o armónicos (Aróstegui Plaza, 2007: 11).

Estas dinámicas, en las que se pone en juego la creatividad del alumno, deben prescindir en la medida de lo posible de cualquier componente teórico. A través de la guía del docente, que opera como facilitador, el alumno debe lograr crear su propia música con el instrumento.

Los componentes teóricos y técnicos

(...) pueden ir apareciendo durante la dinámica en función de las necesidades presentadas por el alumno y deben ser ofrecidas por el docente en una mínima medida, suficiente para que el alumno comprenda e incorpore los nuevos recursos como herramientas para llevar a cabo la tarea de improvisación. El docente debe evitar cualquier tipo de aportación gratuita, puesto que la idea de estas dinámicas de improvisación es que el alumno pueda descubrir la música creativamente por su cuenta y sentir placer y motivación en ello (Aróstegui Plaza, 2007: 12).



Este tipo de dinámicas tienden a incentivar la creatividad musical y a motivar a los alumnos en la práctica instrumental, y resultan provechosas para una formación musical que intenta alejarse del modelo tradicional que tiene como objetivo el adiestramiento mecánico. La composición musical creativa como desarrollo didáctico permite desarrollar las capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes creativas del alumno. Siguiendo la opinión de Weisberg (1989: 27), consideramos que “la creación artística tiene que ser aprendida”, y por otro lado, opinamos que la práctica musical mejora la capacidad del alumno para crear. La utilización del lenguaje musical, como en cualquier otro lenguaje, “promueve el aprendizaje musical y los procedimientos con los que debe llevarse a cabo, además de la adquisición de destrezas, habilidades, conocimientos y capacidades necesarias” (Weisberg, 1989: 28).

Por ello es imprescindible que los alumnos tengan un adecuado conocimiento sobre el mismo. Desde nuestro punto de vista, entre los aspectos positivos que promueve la composición musical creativa, consideramos que refuerza la motivación del alumnado hacia la actividad que están realizando, y en general, hacia la música. Siguiendo la opinión de Bernal (2009) respecto a este aspecto que hemos destacado, el autor considera que “mantener a los estudiantes involucrados en el estudio de la música, constituye uno de los más importantes retos” (p. 12), y en este sentido, poner en juego la creatividad a través de actividades como la creación, fomenta la actitud hacia el aprendizaje de la música, y por lo tanto, favorece su motivación hacia su aprendizaje.

Espinosa (2007), opina que en términos metodológicos al hacer música en la escuela es “necesario un estilo diferente de profesor, en el que el riesgo forme parte del desafío de la enseñanza, para que ésta sea significativa” (p. 6). En base a esta afirmación, consideramos que el profesor debe potenciar en los alumnos situaciones que promuevan aprendizajes creativos a lo largo de todo proceso, para poder promover en ellos el mayor desarrollo de la creatividad posible.

Siguiendo a otros autores como Zaragoza (2009), se reafirma la idea de que es el profesor quien debe crear situaciones de aprendizaje creativo. Desde nuestra perspectiva, la función que el docente ejerce a lo largo de todo el proceso es fundamental, ya que de él depende en gran medida el desarrollo de alumno y el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje musical es un proceso complejo y más aún cuando lo contemplamos como proceso que exige el desarrollo de habilidades específicas auditivas, de ejecución y de creación, a la vez que se tienen que “asimilar contenidos, procedimientos y actitudes propios de cada práctica musical, como es el caso de la realización de una composición musical” (Bernal, 2009: 25). Pero por otro lado este tipo de aprendizaje promueve en el alumno una gran riqueza musical que favorece su desarrollo creativo musical (Bernal, 2009). Los alumnos a través de la educación musical deben ser capaces de “percibir, interpretar y crear música” (Bernal, 2009: 17), entendiendo crear música como experimentar “con los sonidos, analizar alturas, ritmos, timbres, texturas, estructuras y desarrollar la creatividad, sin olvidar, por otra parte, la importancia de la expresión de este ámbito de conocimiento” (Bernal, 2009: 18).

Según Herrero (2008), la creación musical “nos da la oportunidad de expresarnos por medio del sonido” (p. 9), que como cualquier proceso de creación presenta cierto grado de complejidad por simple que parezca, porque son muchos los aspectos o características creativas las que tienen lugar para que ésta se produzca.

Según Sanjosé Huguet (1997),

(...) cuando a los niños se les pone en situación de crear su propia música, tienen que procesar la música a un nivel más profundo del que se requiere para aprender técnicas musicales, simplemente, ha de pensar musicalmente”, y expresarse de la misma manera desde nuestro punto de vista, porque según este mismo autor, “cuando se les da la oportunidad a los niños de sentirse libres para realizar su

propio aprendizaje, pueden crear y ejecutar su música. Son creadores natos (p. 7).

Este autor opina que la creatividad en el alumno puede expresarse libremente, lo cual es una de las características de la música como arte. El alumno, en este sentido, hace “su música”, aunque ésta “no tiene por qué estar estructurada según los parámetros habituales, como sucede en la elaboración de una composición musical creativa” (Sanjosé Huguet, 1997: 8). Por otro lado, destacamos que el desarrollo creativo de una composición musical considerada como proceso de aprendizaje “favorece la motivación, favoreciendo el desarrollo de contenidos, habilidades, capacidades, aptitudes y actitudes creativas en el alumno además de actitudes críticas” (Bernal, 2009: 26).

Consideramos que la formación de una persona interesada en la música no puede orientarse al perfeccionamiento técnico instrumental, puesto que esto tiende a desmotivar e incluso a traumar a los estudiantes, suscitando deserción. Una formación musical que se base en gran parte en la improvisación no sólo tiende a desarrollar la creatividad y a motivar a los alumnos, sino también a introducirlos en la competencia del lenguaje musical y a desenvolver su sensibilidad artística.

### 3.3.1 La creatividad musical en las diferentes etapas del desarrollo

Para que este desarrollo se realice de manera cuidadosa y serena, se debe conocer y seguir de forma ordenada la evolución de los diferentes momentos o etapas por las que una persona debe pasar hasta completar el proceso de creatividad musical. Siguiendo a Lago (2003), se pueden identificar los siguientes periodos:

1º. Imitación

En todo aprendizaje aparece un primer momento o encuentro que se define como “etapa imitativa” (Lago, 2003: 14). En este primer periodo el niño repite casi de forma constante los ejemplos recibidos a través de las profesoras o cuidadoras. Puede que de manera muy aislada, aparezca algún niño que demuestre su capacidad natural de inventar, de romper pequeños moldes más o menos establecidos, y sin saber muy bien cómo, “comience a aportar algo espontáneo y distinto; es decir, algo no intelectualizado, por ejemplo un movimiento diferente, un gesto distinto, un sonido peculiar al propuesto, etc.” (Lago, 2003: 17) Cuidar por parte del educador y los padres estas primeras y pequeñas iniciativas, nos acercaría a las primeras manifestaciones del niño en ir hacia lo desconocido, es decir, hacer una pequeña aportación personal dentro de las normas establecidas mediante la actividad lúdica de una canción, un movimiento, un desplazamiento, etc. A esta pequeña iniciativa le podemos comenzar a llamar “improvisación” (Lago, 2013: 17).

## 2º. Improvisación

En este período, no resulta sencillo concretar en qué momento el niño deja de imitar para hacer pequeñas aportaciones. De todos modos aquí sucede la adquisición de cierto entrenamiento, que le permite “disponer de una mayor autonomía musical, tanto individual como grupal” (Lago, 2013: 18). Esta autonomía no aparece en todos los niños o personas a la misma edad, ni en el mismo momento de desarrollo evolutivo.

En este punto conviene recordar a Kodály (1964) cuando plantea que

“(…) aquellos niños que tuviesen la fortuna de contar desde antes de su nacimiento con una buena o al menos alguna formación musical, ya que éstos serían los primeros en romper las ataduras del modelo dado por el profesor, y se lanzarían con mayor fuerza hacia el mundo mágico del “a ver qué pasa” (p. 57).

Ante esta clase de niños, desde la pedagogía no se debe reprimir las respuestas espontáneas de los niños, sino estimulándolas siempre dentro de un orden y el respeto que se puede establecer en un aprendizaje musical creativo, lógico, ordenado y sereno. A este segundo nivel, también lo conocemos como un momento más analítico, ya que poco a poco se van perfilando algunos de los elementos más importantes del Lenguaje Musical. Por ejemplo se comienza a concretar la idea de “timbre”, “ritmo”, “melodía”, etc., “herramientas básicas con las que irá llenando de contenido y de manera su formación” (Lago, 2013: 21).

### 3º. Experimentación

Este periodo suele desarrollarse en la adolescencia de la persona, etapa del desarrollo donde según Lago (2013)

“(…) le gusta manipular diferentes timbres instrumentales y buscar fórmulas nuevas de expresión, y no sigue un modelo establecido, sino que traspasando la línea de las pequeñas improvisaciones sobre modelos dados, busca el momento crucial de sentirse creador. Al principio de cosas pequeñas, poco ambiciosas, como por ejemplo una sencilla melodía, un obstinado con mayor dificultad técnica, etc. Posteriormente de cosas más comprometidas” (p. 16).

Esta tercera fase es mucho más sintética. La aparición de la armonía como el último de los pilares fundamentales de la música aporta una enorme riqueza al acto creador, y al mismo tiempo le compromete a seguir una serie de leyes, “que tendrá que conocer y saber controlar para utilizarla de forma adecuada” (Lago, 2013: 22). Este proceso creativo se desarrolla con mucha más frecuencia y facilidad de la que nos imaginamos, y mucho del interés demostrado se lo podemos achacar al uso de las nuevas tecnologías, y el

educador debe tener presente las muchas y diferentes “variables contextuales” que rodean este importante momento creativo (Lago, 2013: 22).

#### 4º. Creación

En esta esta etapa, última del proceso de desarrollo, el conocimiento musical con el que cuenta la persona, le va señalando caminos y “proponiéndole muy diferentes herramientas creativas” (Lago, 2013: 24). Ahora no solo “manipula sonidos convertidos en preciosas y enigmáticas melodías, sino que funde y mezcla” ritmos y culturas de muy diferentes paisajes sonoros” (Lago, 2013: 24). Con estas acciones y otras cada vez más complejas y sofisticadas se “experimenta ver crecer la figura de un nuevo creador” (Lago, 2013: 24).

## 4. Propuesta pedagógica para aplicar en el estudio

### 4.1. Presentación

En la actualidad los jóvenes habitan un mundo en constante cambio. El vertiginoso desarrollo tecnológico, la aparición cotidiana de nuevas ideas y tendencias en diversos ámbitos de la vida contemporánea y el acceso a las mismas mediante los diversos medios de comunicación, así como el constante contacto con aspectos de la realidad global, son, a grandes rasgos, algunas de las causas que complejizan el mundo actual. Esto genera, entre otros aspectos, diversos retos en la enseñanza de la música en general y del violín en particular (Rodrigo, 2000).

Resulta necesario, entonces, generar en la clase de violín un ámbito de contención que resulte facilitador para la adquisición de nuevos conocimientos por parte de aquellos jóvenes que se dedican a estudiar el instrumento. Los antiguos métodos de enseñanza parecen ser insuficientes para propiciar el dominio del instrumento por parte de los alumnos. Creemos que esto es así por varios motivos:

En primer lugar, al estar estos métodos tradicionales basados en el aprendizaje memorístico y repetitivo, no logran los alumnos alcanzar el aprendizaje significativo necesario para adquirir un lenguaje musical. Éste, cabe aclarar, no se limita a la adquisición de competencias para leer partituras y reproducir con el instrumento las notas, sino que refiere más bien al dominio de la música y de las competencias interpretativas del instrumento (Rodrigo, 2000).

Muchos jóvenes se muestran poco motivados a la hora de estudiar violín. Esto en parte está ligado al empleo de métodos tradicionales, en los que se le pide al alumno que reproduzca determinada pieza tal como fue escrita, sin darle un margen de creatividad para llevar a cabo una interpretación propia y desarrollar su estilo, que es, en definitiva, lo que lo distinguirá de otros músicos en la práctica profesional (Ramos, 1985).

Asimismo, y este punto se presenta como estrechamente vinculado al tema de la motivación, es preciso rescatar que pocos alumnos hacen del estudio del violín una verdadera práctica, limitándolo al ámbito de la clase. La falta de incentivo para realizar tareas de práctica en las casas se debe, a nuestro entender, por un lado, a la falta de motivación durante las clases mismas, así como a la falta de motivación inducida por los padres (Ramos, 1985).

Los métodos tradicionales otorgan al docente un rol rígido. En efecto, éste es el encargado de proponer tareas y evaluar si los objetivos de las mismas han podido o no ser alcanzadas por los alumnos, pero no existe una verdadera interacción (Ramos, 1985). De acuerdo con la perspectiva constructivista, es preciso que el docente opere como un agente facilitador y motivador en el proceso de enseñanza/aprendizaje, delimitando el margen de incidencia de la acción educativa en función de la Zona de Desarrollo Próximo de cada alumno (Vygotsky, 2005).

En nuestro contexto, el de la enseñanza contemporánea del violín, pocos son los docentes que se interesen por aplicar estrategias didácticas que huyan a la monotonía de los métodos tradicionales, basados en la repetición y la poca



interacción. El rol pasivo del alumno, considerado por los métodos tradicionales como una suerte de receptáculo vacío que debe ser llenado de conocimientos, resulta contraproducente para la enseñanza de cualquier instrumento musical, que requiere de la participación activa del estudiante. Afortunadamente se ha desarrollado, a partir del siglo XX, una serie de propuestas metodológicas de enseñanza musical (Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki, Gordon, Aschero) más bien orientadas, en mayor o menor medida, a los aspectos activos del sujeto (Montoro, 2004), que pueden ser articulados con la perspectiva constructivista en el diseño de secuencias pedagógicas más acordes a la realidad actual que las tradicionales.

Consideramos ese el punto de partida para el diseño de nuestra propuesta didáctica que haga frente a las dificultades frecuentes entre los jóvenes de este instrumento que, como sabemos, requiere del desarrollo de ciertas habilidades y sensibilidades especiales. Dicha propuesta ha de considerar alternativas en el desenvolvimiento del docente en el aula en pos de generar un aprendizaje activo, participativo y motivante, que tenga la capacidad de generar estructuras cognitivas duraderas y de servir como plataforma para la adquisición de los nuevos conocimientos implicados en la dinámica del saber.

A continuación presentamos la propuesta de secuencia pedagógica que será aplicada para incentivar el desarrollo de las capacidades musicales básicas del alumno ligadas principalmente a la percepción y la expresión. Consideramos que las clases del instrumento, en este caso el violín, han de ayudar a los individuos a desenvolverse en el mundo en el que están inmersos de una forma más creativa y, por tanto, orientamos nuestra propuesta a propiciar las capacidades creativas de nuestros jóvenes alumnos.

Asimismo, sostenemos que la creatividad está estrechamente ligada tanto al desarrollo de la motivación del alumno en el estudio de la música en general y del instrumento en particular, como a la adquisición de un estilo propio en la ejecución de este último (Oriol, N2001). Esto resulta, creemos,

fundamental en lo que respecta al desarrollo del futuro violinista profesional que, para destacarse entre el resto de los violinistas, habrá de hacer uso de sus recursos creativos (Wiggins, 2002).

Los docentes habrán, para que este tipo de experiencias tengan éxito, de conectarse con las experiencias, los intereses, las necesidades y los conocimientos ya adquiridos por los alumnos para suscitar conflictos cognitivos y desarrollar un papel orientador, motivador y facilitador en el trascurso del proceso de enseñanza/aprendizaje (Sanjosé Huguet, 1997). Se trata, en efecto, no de transmitir los conocimientos que ya poseemos, sino de ayudar al alumno a construir el propio edificio de conocimientos empleando los cimientos que ya tiene.

En este sentido, hemos de basar nuestra metodología en el entrenamiento de la metacognición, es decir en el aprendizaje significativo que se logra mediante la conexión de los nuevos conocimientos con los esquemas cognitivos previos de los alumnos y su experiencia, empleando, asimismo, métodos de descubrimiento y motivación intrínseca que le permitan familiarizarse con el instrumento y hacer uso de él de forma libre y creativa, tomando sus propias decisiones a partir de la experiencia (Gardner, 1995; Wiggins, 2002).

Por ello consideramos el aspecto lúdico implicado en el proceso de enseñanza/aprendizaje, en el que el juego debe presentarse mediante dos formas complementarias:

Exploración: Está ligada al aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1997). En el caso de nuestra propuesta para las clases de violín se trata de desarrollar la creatividad mediante la exploración de las potencialidades del instrumento a través de ejercicios de improvisación.

Reproducción: Está ligada al aprendizaje receptivo (Ausubel et al., 1983). Cabe destacar que la reproducción se diferencia de la imitación de modelos sostenida por las corrientes pedagógicas tradicionales. En efecto, resulta difícil, o más bien imposible, concebir el aprendizaje de una lengua extranjera a partir de la imitación de modelos. Del mismo modo, el alumno de violín, para aprender a tocar, esto es a dominar tanto el uso del instrumento como el lenguaje musical (Gardner, 1995), no aprenderá imitando modelos ofrecidos por el docente, sino reproduciendo lo que éste le propone.

El foco de nuestra intervención estará puesto, por tanto, en el desarrollo de las capacidades de improvisación por parte de los alumnos. En efecto, si tocar un instrumento es algo similar a hablar en un lenguaje, tal como indican algunos autores (Gardner, 1995; Giráldez, 2001), si los procesos de adquisición de competencias para dominar un lenguaje son análogos a los de las competencias para dominar un instrumento, resulta pertinente considerar que no hay habla, sino repetición, cuando no se improvisa. La improvisación en la música resulta así fundamental y es necesario que sea adquirida en tanto competencia para el dominio de un lenguaje musical mediante las clases de violín.

Nuestra propuesta está articulada en una serie de actividades que serán desarrolladas en el contexto áulico, en el seno de las clases de violín y que hemos dividido en tres bloques diferentes:

- ° ) Ejercicios de calentamiento y relajación

- ) Ejercicios de técnica e interpretación

- ≠) Ejercicios de improvisación y expresividad

Cabe aclarar que las dinámicas presentes en A y B han de llevarse a cabo en el seno de cada sesión. Los ejercicios de C (C.1, C.2, C3 y C.4), no obstante, han de alternarse progresivamente en función del nivel técnico e interpretativo alcanzado por el alumno, así como el nivel de libertad que éste se toma en materia de improvisación. Es por este motivo que resulta necesario que el docente evalúe de manera adecuada los logros alcanzados por cada alumno en pos de decidir si pasar de un nivel de ejercicios a otro.

## A) Calentamiento y relajación

Como bien sabemos, educar no consiste simplemente en dar indicaciones. Es preciso que el alumno opere activamente en el proceso de aprendizaje/enseñanza, sobre todo cuando se trata de la educación instrumental. Resulta, por tanto, imprescindible la presencia, no sólo física, sino a nivel psicológico-cognitivo, del alumno en la clase. Es necesario que allí se sienta contenido en un ambiente facilitador, capaz de posibilitar la adquisición de nuevos conocimientos.

Es por estos motivos que consideramos fundamental iniciar cualquier clase de violín con al menos cinco minutos de ejercicios de relajación, sensibilización y calentamiento, capaces de introducir al alumno al ámbito áulico sin que en éste interfieran las preocupaciones y distracciones de la vida cotidiana. Asimismo, mediante estos ejercicios, el alumno ha de adquirir la disposición corporal adecuada para ejecutar su instrumento.

### **Descripción del procedimiento:**

1. Durante los primeros dos minutos de la sesión, el alumno debe permanecer en silencio, respirar lentamente y poner su foco de atención en captar todos los sonidos que se presentan en el ambiente. Una vez terminada esta actividad, podrá enumerar los sonidos que escuchó.
2. Los siguientes tres minutos han de estar dedicados a que el alumno relaje y sensibilice su cuerpo. Primero, sin el instrumento. Luego, tomando el violín. Para llevar a cabo estos ejercicios de sensibilización corporal sugerimos empezar por el traspaso del peso del cuerpo de un pie a otro, luego sentir las rodillas, los hombros, los brazos, el cuello y el rostro mediante movimientos compensatorios. Es necesario que estos movimientos sean lo más relajados y naturales posibles.

3. Finalmente, el docente puede reproducir una pieza, ya sea con su instrumento o mediante una grabación. El alumno ha de caminar al compás de la pieza, sentir el ritmo e improvisar sus movimientos libremente sobre el mismo.

### **Competencias que se desarrollan:**

Estos ejercicios están orientados a desarrollar las siguientes competencias:

**Relajación:** Como hemos indicado, la relajación resulta fundamental para el inicio de la clase de violín. Mediante los ejercicios de relajación el alumno ha de disponer su cuerpo, su mente y sus sentidos a la práctica del instrumento.

**Euritmia:** La sensibilización corporal está orientada a la adquisición del ritmo. Al moverse al ritmo de la música, el alumno logra sentirlo e integrarlo a su cuerpo.

**Creatividad:** La libertad para mover el cuerpo libremente con la música implica determinadas tomas de decisiones por parte del alumno que requieren de su imaginación y creatividad.

**Expresividad:** Si bien no se trata de una danza, mediante los movimientos corporales el alumno puede expresar lo que la pieza sugerida por el docente le genera a nivel afectivo y emocional.

## B) Técnica e interpretación

En este apartado proponemos unos quince o veinte minutos de clase de técnica. Este intervalo de tiempo ha de ser articulado en dos ejes: (1) ejercicios de manejo técnico del instrumento y (2) aprendizaje e interpretación de una pieza.

### **Descripción del proceso:**

1. Ejercicios de manejo técnico del instrumento: Para el desarrollo del manejo técnico del instrumento, resultan necesarios las escalas y los estudios orientados a dicho fin. Existe un gran número de ejercitaciones destinadas a ello. Nosotros proponemos aquí el empleo de los ejercicios técnicos y las escalas proporcionadas por Katherine y Hugh Colledge (1992), seleccionadas en función del nivel alcanzado por el alumno. Se trata de una serie de piezas simples, cuya dificultad va aumentando progresivamente, compuestas por los autores para ejercitar el manejo técnico del instrumento. El libro en cuestión está, asimismo, acompañado por un CD para facilitar el estudio.
2. Interpretación de una pieza musical: Para el aprendizaje y la interpretación de la pieza emplearemos el repertorio presente en el libro *Die fröhliche Violine*, de Renate Bruce-Weber (1986), que recoge un repertorio de canciones populares internacionales. Dicho repertorio posee, asimismo, varias piezas compuestas para dos violines, lo que permitirá al alumno aprender a interpretar las piezas con un compañero.

Cabe destacar que el docente deberá hacer particular hincapié, en lo que a la interpretación respecta, en el carácter y el estilo de las piezas.

### **Competencias que se desarrollan:**

Estos ejercicios están orientados a desarrollar las siguientes competencias:

**Manejo técnico del instrumento:** Los ejercicios de escalas y manejo del instrumento del método Colledge (1992), bajo el control del docente, están orientados a perfeccionar los aspectos técnicos del manejo del instrumento. Asimismo, tanto en lo que refiere al bloque 1., como al bloque 2. de esta experiencia, es preciso que el alumno practique en su casa.

**Expresividad:** Como ya hemos indicado, es preciso que el docente guíe al alumno en materia interpretativa-expresiva para que éste pueda interpretar las piezas propuestas (Bruce-Weber, 1986) de manera adecuada, en función del carácter y del estilo en que las mismas fueron compuestas.

**Afinación:** Tanto en los ejercicios de manejo técnico y escalas, como en los ejercicios de interpretación de las piezas, el docente debe considerar la afinación del alumno y corregirla en caso de que no sea la adecuada. Las piezas de violín con dos líneas melódicas del libro de Bruce-Weber (1986) resultan apropiados para que el alumno perciba cuando desafina.



### C) Improvisación y expresividad

Improvisar no significa, como ya sabemos, hacer emitir sonidos sin deliberación previa, sino poder decidir libremente dentro de la propia experiencia que se tiene de la pieza. En otras palabras, se trata de una improvisación con control consciente, lograda en función de las pautas de la armonía, la melodía, la textura y la forma. Es por este motivo que se requiere el uso de la capacidad creativa del violinista para improvisar, ya sea dentro de una escala determinada o en el seno de un patrón rítmico.

Para llevar a cabo las siguientes actividades es necesario que la verbalización previa se dé en la menor medida de lo posible. Las instrucciones dictadas por el docente han de ser inmediatas en pos de posibilitar el desarrollo de las capacidades expresivas naturales y espontáneas de los estudiantes de violín (Dalcroze, 1985). Se trata, asimismo, de lograr una interpretación musical sin hacer uso del conocimiento de las notas (Orff, 1963).

Creemos que la improvisación no sólo contribuye al desarrollo de la creatividad del alumno, sino que también tiene la capacidad de mejorar su sonido y su musicalidad notablemente. Asimismo, la libertad que se les da a los alumnos a la hora de improvisar ha de tener efectos positivos en su motivación.

La vida y el arte son una sola cosa, de ahí la importancia de llenarse de confianza, de fe, para tener actitud de trabajo. Pues la improvisación es un constante fluir, cada instante que se experimenta y crea a medida que se representa en nuestra vida.

Improvisar es lograr comunicar una idea de forma espontánea en donde “se tienen recursos apropiados que permiten manifestar correctamente en ese instante lo que se quiere decir con un desarrollo y un

desenlace perfecto” (Nachmanovitch, 2010). Eso significa que demanda una información y una aplicación de habilidades de pensamiento, que generen resultado sin previa preparación. Nachmanovitch (2010) expresa que

En la música barroca el arte de tocar instrumentos de teclado a partir de un bajo figurado (un bosquejo armónico que el ejecutante completa según su fantasía del momento) se parecía al arte del moderno músico de jazz de tocar sobre temas, motifs, o cambios de cuerdas. En la época clásica las cadencias del violín, el piano y otros concerti se improvisaban, dando oportunidad al ejecutante de poner su propio caudal creativo al servicio de la obra de arte en conjunto” (p. 87).

La invitación es a la espontaneidad y a la creatividad. De esto se desprende la pregunta de cómo se aprende a improvisar. Frente a este interrogante, Nachmanovitch reformula la misma, planteando mejor: “¿qué nos lo impide?” (p. 6)

Él autor nos hace reflexionar postulando de que lo que tenemos que expresar ya está con nosotros, de manera que la “obra de la creatividad no es de anexar información sino más bien de desbloquear los obstáculos para que su flujo natural eche a rodar” (Nachmanovitch, 2010: 15). Según (Nachmanovitch, 2010: 16) “las únicas técnicas que pueden ayudarnos son las que inventamos nosotros mismos”.

Cuando se habla de improvisación se piensa automáticamente en arte, pero es necesario ir más allá, constituyendo una experiencia que constituye la vida misma.

La improvisación es una forma del lenguaje. Como expresa Nachmanovitch (2010):

Al hablar y al escuchar, tomamos unidades de un conjunto de ladrillos (el vocabulario) y reglas para combinarlos (la gramática). Pero las frases que armamos con ellos tal vez nunca fueron dichas antes y tal vez nadie las dirá después. (...) eso significa que somos arquitectos de nuestra propia vida, de cada cosa que decidimos decir y hacer, la diferencia la hace el pensamiento con que construimos nuestro propio alineamiento y el ordenamiento a ese mosaico de posibilidades que tenemos. Un reordenamiento de algo que ya existe (p. 52).

Pensando con el autor de esta forma, en el ejercicio de relacionarlo al lenguaje, podemos analizar que hasta cuando el ser humano entra a la escuela hemos hablado por imitación, pero una vez se da curso al análisis y la reflexión entonces se activa un propio pensamiento, que aunque en muchas oportunidades se encuentre discrepancia se siente la fuerza para defender una idea y tiene que ver con lo vivenciado.

Muchos han visto la improvisación y la han manejado como un “simple juego de fichas, números o reglas aplicadas; pero considero que la intuición que con lleva a la improvisación trasciende mucho más allá” (Nachmanovitch, 2010: 28). Porque entonces ¿en dónde se dejaría la inspiración y la pasión, la sorpresa creativa que nos libera? Vale la pena hacer un verdadero reconocimiento de lo que es la improvisación. Pues hay una gran diferencia entre el impulso y las reglas: “Si somos transparentes y no tenemos nada que ocultar, la distancia entre el lenguaje y el ser desaparece. Luego la musa puede hablar” (Nachmanovitch, 2010: 44).

La música es un medio de comunicación, con toda la fuerza y el poder que eso con lleva, de ahí la gran importancia que todos los músicos tengan la posibilidad de decir lo que se quiere decir y no estar diciendo y repitiendo lo que otros han dicho. Nachmanovitch, (2010) refiere que a Miguel Ángel lo

(...) guiaba una cualidad llamada intelecto. *Intelletto* es inteligencia, no solo del tipo meramente racional, sino inteligencia visionaria, un ver profundo del modelo que subyace a las apariencias. Aquí el artista es en cierto modo, un arqueólogo, que descubre estratos cada vez más profundos a medida que trabaja, recobrando no solo una civilización antigua sino algo todavía no nacido, visto ni oído, excepto por el ojo y el oído interiores”.(p. 72.)

Esto puede interpretarse como emprender la búsqueda interior, hacernos más conscientes de sí mismos como lo sugiere Schafer (1982). Desarrollar la capacidad de utilizar cualquier irritación que nos arroje la vida como vehículo de creación, en donde “lo mejor que cualquier maestro puede hacer es plantar en la mente de sus estudiantes la chispa de un tema, de manera que ésta pueda crecer, aun si el crecimiento adopta formas imprevisibles” (Schafer, 1982: 21).

Algunos aspectos que intervienen en la improvisación para tener en cuenta en la ejecución del violín, son Ramos (1985: 27):

- La inspiración= La musa del artista
- Capacidad creativa= se impulsa dándole curso a través de liberar el artista que yace en el ser.
- Base técnica del instrumento
- Intelecto = conocimiento
- Intuición, estado psicológico y emocional en el momento de la improvisación. Y Los procesos que intervienen:
- El rítmico
- El armónico
- El melódico

En la improvisación la creación y ejecución se dan simultáneamente, en donde el improvisador se sostiene en una plataforma que elabora mediante unas secuencias armónicas

(...) que proyecta en su mente y en donde va plasmando una melodía con sentido usando en ciertos instantes recursos de frases

rítmicas características de estilos previamente aprendidos; poniendo a prueba su intelecto y dando curso a la creación manteniendo un hilo conductor. Se requiere muchas horas de práctica para llegar a desarrollar esta facultad que esta intrínseca en el artista (Ramos, 1985: 39)

Pero en realidad todo va ligado a la facultad de la imaginación. Cuando todo se ha dado no se deja espacio para la imaginación, y la imaginación es la que nos ayuda a crear. Es desarrollar la facultad no solo de leer música, sino de hacer música fresca; dejarse llevar y lograr desinhibirse para descubrirse a sí mismo y poder entregar a la humanidad el aporte que está inmerso en cada ser y que resulta ser único. Es necesario darle curso a la intuición que de hecho es ante-sala de la creatividad. Como postula Nachmanovitch (2010: 82), “es en el juego y solo en el juego que el niño o el adulto como individuos son capaces de ser creativos y de usar el total de su personalidad, y sólo al ser creativo el individuo se descubre así mismo”.

### **Método de improvisación Trinity**

Este método de improvisación fue diseñado por La escuela de música de Londres “Trinity College London”, y corresponde a un test de improvisación que se les toma a los alumnos. Este test evalúa “la capacidad de los candidatos de improvisar con fluidez, coherencia y creatividad en respuesta a estímulos musicales” (Trinity, 2016: 1). En el test se debe elegir un estímulo entre estas opciones (Trinity, 2016:1):

1. Improvisación estilística: Estos ejercicios están orientados al desarrollo de la lectocomprensión, la escucha activa, la creatividad, la expresividad, el estilo y la adquisición de un lenguaje musical propio;
2. Improvisación sobre un motivo melódico previamente escuchado: Estos ejercicios han sido diseñados para incentivar la escucha activa, la euritmia y la creatividad del ejecutante;
3. Improvisación a partir de un estímulo armónico: Los ejercicios en cuestión están pensados para desarrollar la escucha activa, la armonía y la creatividad de los alumnos.

Para esta investigación se ha adaptado ese formato de test que propone la escuela Trinity, generando ejercicios que se desprenden de la idea de sus demandas evaluativas, ya el mismo no expone información cuestiones y ejercicios concretos, siendo una falencia por su parte. El rediseño de este método más el de formulado por Doris Belkey que se expone a continuación, funcionan como buenos complementos pedagógicos en lo que refiere a la improvisación musical. Por la razón que se han elegido estos dos métodos por sobre otros, es que los mismos no son de un nivel complejo musicalmente hablando (si bien pueden serlo para los alumnos sobre los cuales se aplique), ya que están destinados a estudiantes de un nivel inicial e inicia-intermedio que es con el nivel que trabaja esta investigación.

A continuación se exponen la serie de actividades basadas en el método Trinity que se elaboraron:

## Actividad 1: Improvisación estilística

Esta actividad está pensada para que los alumnos improvisen sobre una pieza tocada por el docente.

### **Descripción del proceso:**

1. Se le entrega al alumno la partitura de la pieza del repertorio que será tocada por el docente para que la lea antes de la actividad de improvisación. Dicha pieza corresponde al repertorio sugerido por Trinity (2016).
2. El docente comienza la ejecución de los dos primeros compases de la pieza en cuestión a modo de introducción.
3. Se le otorgan treinta segundos al alumno para que prepare la improvisación.
4. El docente vuelve a tocar la introducción de la pieza y, a continuación, el alumno deberá improvisar con el violín reiteradas veces sobre la pieza ejecutada por el docente.

## Parámetros de improvisación:

Trinity (2016) propone una serie de parámetros para llevar a cabo esta actividad, recogidos en el cuadro a continuación:

Longitud de la improvisación	Total de compases a improvisar	Cantidad veces en que se toca la improvisación	Tempo	Claves	Estilos/velocidades
4 compases	4 compases	1	4 / 4	Do mayor	Marcha/ Lullaby
4 compases	8 compases	2	4 / 4	Fa y Sol mayor	Fanfare/ Moderato
4 compases	8 compases	2	4 / 4	La menor	Tango/ Andante
4 compases	8 compases	2	3 / 4	Re y Si b mayor / Re y mi menor	Vals/ Allegretto
4 compases	12 compases	3	2 / 4	Sol y Si menor	Adagio / Allegro
4 compases	12 compases	3	6 / 8	La y Mi b mayor	Grazioso / Vivace
8 compases	16 compases	2	12 / 8	Fa # y Do menor	Agitato / Nocturno
8 compases	16 compases	2	9 / 8	Mi y La b mayor	Giga / Grave
8 compases	16	2	5 / 4	Do # y	Impresionista /



	compases			Fa menor	Danza irregular
--	----------	--	--	-------------	-----------------

*Adaptado de Trinity (2016)*

### **Competencias que se desarrollan:**

Este ejercicio está orientado a desarrollar las siguientes competencias:

**Lectocomprensión de la pieza:** El alumno deberá leer rápidamente la partitura haciendo caso a la rítmica y la tonalidad en que la pieza está escrita.

**Escucha activa:** El alumno deberá escuchar con atención la pieza tocada por el docente en el piano, identificando los patrones rítmicos y melódicos, así como la expresividad empleada por aquél en la ejecución de la misma.

**Creatividad:** Es fundamental que el alumno emplee su imaginación para tomar deliberada y libremente las decisiones que ha de tomar en pos de improvisar sobre la base del piano.

**Expresividad:** El ejercicio está pensado para que el alumno, durante la interpretación, libere sus potenciales expresivos.

Lenguaje musical: Este ejercicio supone la adquisición de un lenguaje musical. Si el alumno puede interpretar el lenguaje de la pieza ejecutada por el docente, no tendrá inconvenientes para improvisar sobre ella.

Estilo: El alumno deberá improvisar en función del estilo en que el docente ejecuta la pieza en el piano.

#### Actividad 2: Improvisación sobre un motivo

Este ejercicio está pensado para que los alumnos improvisen, sin acompañamiento, en respuesta a un motivo melódico previamente escuchado.

#### **Descripción del proceso:**

1. El docente deberá ejecutar en el piano o en el violín un fragmento melódico dos veces para que el alumno lo escuche con atención.
2. El alumno tendrá treinta segundos para preparar la improvisación.

3. El alumno deberá, luego, desarrollar la improvisación a partir del fragmento melódico en cuestión durante un lapso determinado de tiempo. Si lo requiere puede comenzar citando dicho fragmento.

### Parámetros de improvisación:

Trinity (2016) propone una serie de parámetros para llevar a cabo esta actividad, recogidos en el cuadro a continuación:

Longitud de la respuesta	Tempo	Competencias rítmicas (acumulativas)	Articulación	Intervalos	Claves
4-6 compases	4 / 4	Mínimas/ Negras		hasta tercera menor	Do mayor
4-8 compases	4 / 4	Corcheas		tercera mayor	Fa y Sol mayor
6-8 compases	4 / 4	Notas punteadas	Staccato	cuarta perfecta	La menor
6-8 compases	3/ 4	Ligaduras		quinta perfecta	Re y Si b mayor / Re y mi menor
8-12 compases	2/ 4	Síncopas		sexta menor/ sexta mayor	Sol y Si menor
8-12	6 / 8	Semicorcheas	Acentos	octava	La y Mi

compases					b mayor
12-16 compases	12 / 8		Legato	cuarta aumentada/quinta disminuida	Fa # y Do menor
12-16 compases	9 / 8		Acciaccaturas	séptima menor/ Séptima mayor	Mi y La b mayor
12-16 compases	5/ 4	Tresillos		todas hasta décima mayor	Do # y Fa menor

*Adaptado de Trinity (2016).*

### **Competencias que se desarrollan:**

Este ejercicio está orientado a desarrollar las siguientes competencias:

Escucha activa: El alumno debe escuchar con atención y retener en la memoria el fragmento tocado por el docente.

Euritmia: El alumno deberá incorporar el patrón rítmico del fragmento en cuestión en pos de poder improvisar a partir de él.

Creatividad: A partir del fragmento dado, el alumno tendrá la libertad de improvisar en función de su propia creatividad musical, esto es desplegar una serie de recursos expresivos en función de lo que le sugiera dicho fragmento.

### Actividad 3: Improvisación a partir de un estímulo armónico

Este ejercicio está pensado para que los alumnos improvisen, sin acompañamiento, a partir de una determinada secuencia de acordes.

#### Descripción del proceso:

1. El alumno podrá leer una secuencia de acordes dada, tomada de las sugeridas por Trinity (2016).
2. El docente tocará en el piano dicha secuencia de acordes dos veces para que el alumno la escuche.
3. Se le otorgan al alumno treinta segundos para que pueda preparar la improvisación.
4. Siguiendo la secuencia de acordes, el alumno deberá improvisar una melodía.

#### Parámetros de improvisación:

Trinity (2016) propone una serie de parámetros para llevar a cabo esta actividad, recogidos en el cuadro a continuación:

Nivel	Longitud de la secuencia de acordes	Veces en las que se toca la secuencia de acordes	Compases a improvisar	Claves
-------	-------------------------------------	--	-----------------------	--------

Inicial	4 compases	1	4 compases	Re mayor
Nivel 1	4 compases	2	8 compases	Re, Mi y La mayor
Nivel 2	4 compases	2	8 compases	Re, Mi y La mayor
Nivel 3	4 compases	2	8 compases	Re, Mi y La mayor
Nivel 4	4 compases	3	12 compases	Do #, Mi, Fa #, La, Si menor
Nivel 5	4 compases	3	12 compases	Do #, Mi, Fa #, La, Si menor
Nivel 6	8 compases	2	16 compases	Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si b mayor; La, Si, Do #, Re, Mi, Fa #, Sol menor
Nivel 7	8 compases	2	16 compases	Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si b mayor; La, Si, Do #, Re, Mi, Fa #, Sol menor
Nivel 8	8 compases	2	16 compases	Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si b mayor; La, Si, Do #, Re, Mi, Fa #, Sol menor

*Adaptado de Trinity (2016).*

### **Competencias que se desarrollan:**

Este ejercicio está orientado a desarrollar las siguientes competencias:

Escucha activa: El alumno debe escuchar con atención la secuencia de acordes ejecutada por el docente.

Armonía: Es necesario que el alumno incorpore nociones básicas de armonía para poder improvisar a partir de una secuencia de acordes.

Creatividad: A partir de la secuencia de acordes, el alumno tendrá la libertad de improvisar en función de su propia creatividad musical, esto es desplegar una serie de recursos expresivos en función de lo que le sugiera dicha secuencia armónica.

### **El método de improvisación de Doris Belky**

Este método expone una serie de ejercicios tomados de la producción personal de la pedagoga musical y violinista Doris Belky González Calcetero (2012). Los mismos fueron desarrollados en el marco de su tesis para la Licenciatura en Música de la Facultad de Música de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, luego de su investigación sobre el tema de la improvisación en la música, especialmente con el violín. Es un método de improvisación donde prima lo lúdico y lo dinámico, yendo de menor a mayor en su complejidad, y creemos también que es un poco más concreto en sus ejercicios y variado musicalmente que el método Trinity. Es un aporte valioso ya que no abundan los ejercicios concretos prácticos de guía en la técnica de la improvisación. Sí como vimos, se encuentra abundante material en referencia a lo teórico. El nivel de estos ejercicios comprenden de principiante a intermedio, que es en la fase de aprendizaje donde el sentido de la improvisación y su desarrollo técnico y conceptual en el instrumento son de mayor dificultad.

El mismo presenta una serie de beneficios e interesantes propuestas, como algunas falencias pedagógicas que les detectamos. En primer lugar es un método

propriadamente para violín, y que aporta ejercicios que no tienen relación con la música clásica y sus diferentes escalas, sino más bien utiliza escalas de la música popular, como las pentatónica menor y mayor del blues. Esto es interesante ya que el violín suele ser un instrumento emparentado siempre con las formas clásicas de la música, e incorporar otros géneros musicales en el aprendizaje del alumno amplía su experiencia sonora y técnica, incrementando su creatividad en la ejecución del instrumento. También un rasgo constructivo es que son ejercicios que van de menor a mayor en su complejidad técnica y teórica, facilitando su asimilación a medida que los recorre. Por otro lado, como puntos que no dejan del todo conforme, se puede destacar que no hay ejercicios para un nivel más intermedio-avanzado, ni tampoco se proponen improvisaciones en modos de la escala musical que se suelen utilizar por el género clásico, o incluso el jazz.

### **Improvisación sobre las cuerdas al aire**

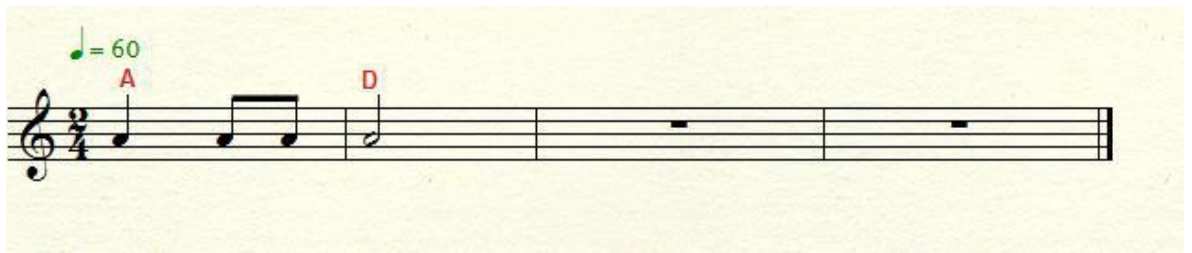
Se sugiere un acompañamiento armónico sencillo para que el estudiante comience a sentir frases coherentes y sienta que ya puede comenzar a expresar algo.

A continuación en los ejercicios se expone una frase por parte del docente y el estudiante realizará enseguida su propia frase usando los elementos aprendidos. A manera de diálogo, es decir el docente pregunta y el estudiante responde. Formando de esta manera una comunicación a manera de diálogo musical.

Actividad 1: Creación de dos compases



Ejercicio No.1



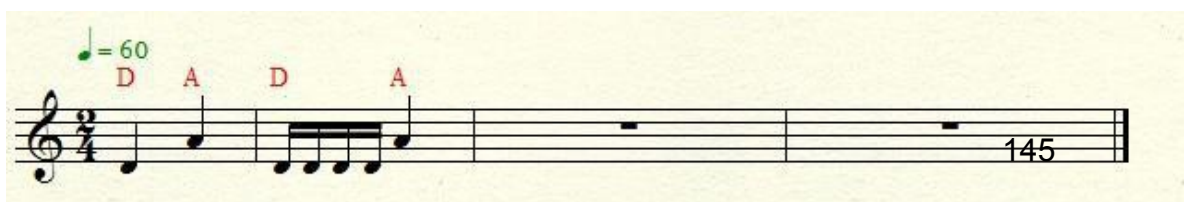
Ejercicio No. 2



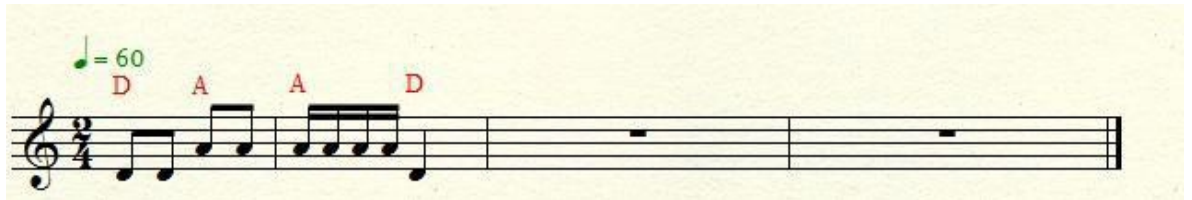
Ejercicio No. 3



Ejercicio No. 4

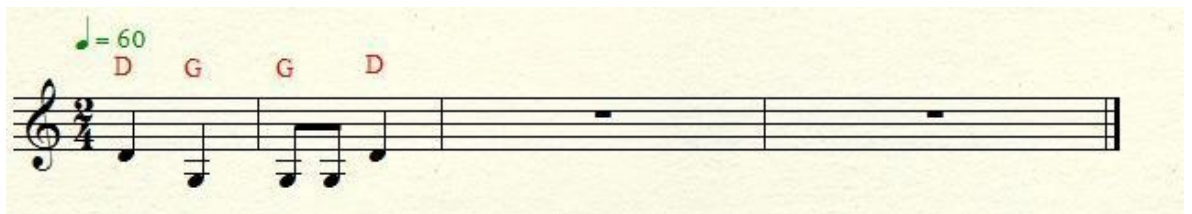


Ejercicio No. 5



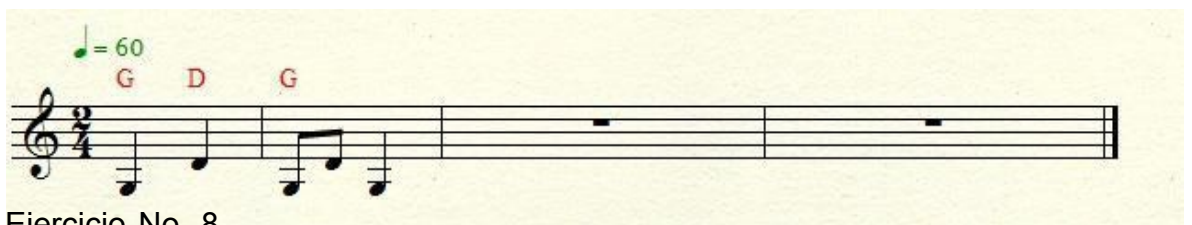
Musical notation for Ejercicio No. 5. The piece is in 2/4 time and begins with a tempo marking of ♩ = 60. The first four notes are quarter notes with the following chord labels: D, A, A, and D. The notation consists of a single staff with a treble clef, ending with a double bar line.

Ejercicio No. 6



Musical notation for Ejercicio No. 6. The piece is in 2/4 time and begins with a tempo marking of ♩ = 60. The first four notes are quarter notes with the following chord labels: D, G, G, and D. The notation consists of a single staff with a treble clef, ending with a double bar line.

Ejercicio No. 7



Musical notation for Ejercicio No. 7. The piece is in 2/4 time and begins with a tempo marking of ♩ = 60. The first four notes are quarter notes with the following chord labels: G, D, and G. The notation consists of a single staff with a treble clef, ending with a double bar line.

Ejercicio No. 8

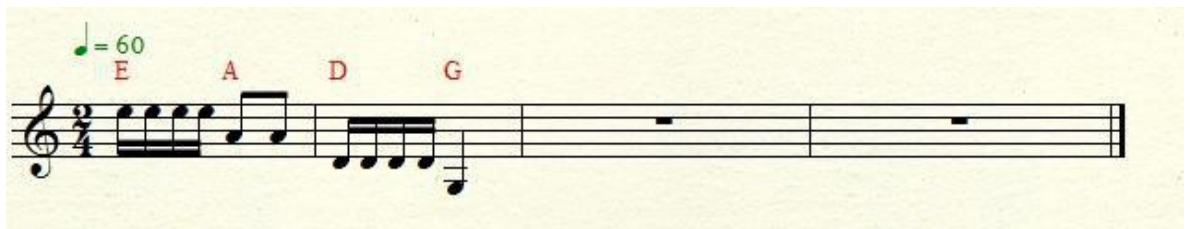


Musical notation for Ejercicio No. 8. The piece is in 2/4 time and begins with a tempo marking of ♩ = 60. The first four notes are quarter notes with the following chord labels: D, G, G, and D. The notation consists of a single staff with a treble clef, ending with a double bar line. The page number 146 is visible in the bottom right corner.

Ejercicio No. 9



Ejercicio No. 10



A continuación se amplía el formato de frase de dos compases a frases de cuatro, para que progresivamente el alumno se vaya desinhibiendo y se intensifique su capacidad de creación.

## Actividad 2: Creación de cuatro compases

### Ejercicio No. 1



Musical notation for Ejercicio No. 1. The piece is in 2/4 time with a tempo of 60 beats per minute. The melody consists of four measures: Measure 1 (quarter note A), Measure 2 (quarter notes D, A), Measure 3 (quarter notes E, D), and Measure 4 (quarter notes E, A). The bass line is a whole rest in each measure, indicated by a '5' above the staff.

### Ejercicio No. 2



Musical notation for Ejercicio No. 2. The piece is in 2/4 time with a tempo of 60 beats per minute. The melody consists of four measures: Measure 1 (quarter notes G, D), Measure 2 (quarter notes G, D), Measure 3 (quarter notes G, D), and Measure 4 (quarter note G). The bass line is a whole rest in each measure, indicated by a '5' above the staff.

### Ejercicio No. 3



Musical notation for Ejercicio No. 3. The piece is in 2/4 time with a tempo of 60 beats per minute. The melody consists of four measures: Measure 1 (quarter notes G, D), Measure 2 (quarter notes G, D), Measure 3 (quarter notes G, D), and Measure 4 (quarter note G). The bass line is a whole rest in each measure, indicated by a '5' above the staff. The number 148 is written at the end of the piece.

Ejercicio No. 4

Musical score for Ejercicio No. 4. The score is in 2/4 time and begins with a tempo marking of ♩ = 60. The melody is written on a treble clef staff and consists of the following notes: A (quarter), E (quarter), A (quarter), E (quarter), A (quarter), E (quarter), A (quarter), E (quarter), A (quarter). Above the notes are the letters A, E, A, E, A, E, A, E, A. The bass staff is empty, with a '5' written above the first measure.

Ejercicio No. 5

Musical score for Ejercicio No. 5. The score is in 2/4 time and begins with a tempo marking of ♩ = 60. The melody is written on a treble clef staff and consists of the following notes: G (quarter), G (quarter), A (quarter), D (quarter), A (quarter), D (quarter), A (quarter). Above the notes are the letters G, G, A, D, A, D, A. The bass staff is empty, with a '5' written above the first measure.

Ejercicio No. 6

Musical score for Ejercicio No. 6. The score is in 2/4 time and begins with a tempo marking of ♩ = 60. The melody is written on a treble clef staff and consists of the following notes: D (quarter), A (quarter), D (quarter), A (quarter), D (quarter), D (quarter), A (quarter). Above the notes are the letters D, A, D, A, D, D, A. The bass staff is empty, with a '5' written above the first measure and the number 149 written at the end of the staff.

Ejercicio No. 7

Musical score for Ejercicio No. 7. The score is in 2/4 time and begins with a tempo marking of ♩ = 60. The melody is written on a treble clef staff and consists of four measures. The notes and their corresponding chord labels are: Measure 1: A (quarter), E (quarter), E (quarter), A (quarter); Measure 2: D (quarter), A (quarter), E (quarter), A (quarter); Measure 3: A (quarter), E (quarter), E (quarter), A (quarter); Measure 4: D (quarter), A (quarter), E (quarter), A (quarter). The bass line is on a second treble clef staff, starting with a '5' and contains four whole rests.

Ejercicio No. 8

Musical score for Ejercicio No. 8. The score is in 2/4 time and begins with a tempo marking of ♩ = 60. The melody is written on a treble clef staff and consists of four measures. The notes and their corresponding chord labels are: Measure 1: A (quarter), A (quarter), E (quarter), D (quarter); Measure 2: D (quarter), D (quarter), A (quarter), A (quarter); Measure 3: A (quarter), E (quarter), E (quarter), A (quarter); Measure 4: D (quarter), A (quarter), E (quarter), A (quarter). The bass line is on a second treble clef staff, starting with a '5' and contains four whole rests.

Ejercicio No. 9

Musical score for Ejercicio No. 9. The score is in 2/4 time and begins with a tempo marking of ♩ = 60. The melody is written on a treble clef staff and consists of four measures. The notes and their corresponding chord labels are: Measure 1: G (quarter), D (quarter), G (quarter), D (quarter); Measure 2: A (quarter), D (quarter), D (quarter), G (quarter); Measure 3: G (quarter), D (quarter), D (quarter), G (quarter); Measure 4: A (quarter), D (quarter), D (quarter), G (quarter). The bass line is on a second treble clef staff, starting with a '5' and contains four whole rests. The number '150' is written at the end of the bass line.

## Ejercicio No. 10

The image shows a musical exercise on a yellow background. It consists of two staves. The top staff is in treble clef with a 2/4 time signature. A tempo marking above the staff indicates a quarter note equals 60. The melody is written in eighth notes with the following notes and fingerings: E (1), A (2), E (1), A (2), D (3), E (1), A (2), E (1). The bottom staff is also in treble clef and contains a whole rest for the first four measures, followed by a double bar line.

### Actividad 3: Improvisando con la pentatónica menor

Se ubica el segundo dedo sobre la cuerda LA seguido del primer dedo percibiendo que cuando el segundo va pegado del primer se encuentra un semitono (cromático) así igualmente en la cuerda MI, obteniendo los sonidos C y G que conforman la escala pentatónica menor. Y se ubicarán en el violín de la siguiente manera:

A = cuerda al aire

C= segundo dedo en la cuerda LA

D= cuerda al aire

E= cuerda al aire

G= segundo dedo cuerda MI

Primer paso: Imitar el ritmo y cambiar las notas que sugiere el maestro.

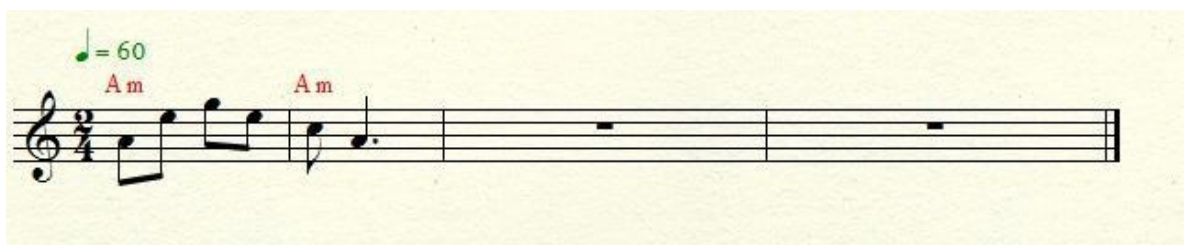
Segundo paso: cambiar el ritmo, usar las notas que se desea de la pentatónica menor.

Tercer paso: Incrementar velocidad al gusto.

Ejercicio No. 1



Ejercicio No. 2

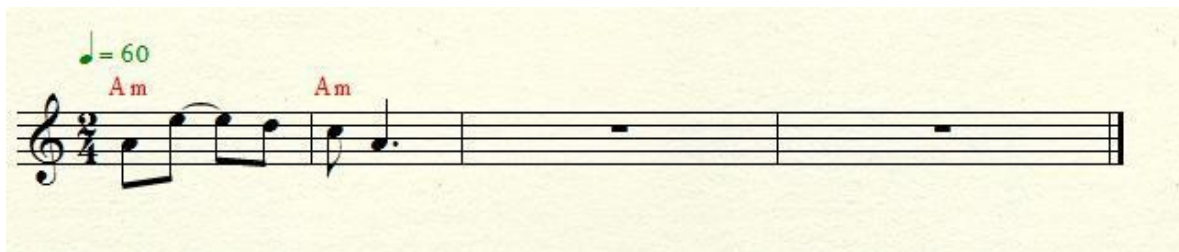




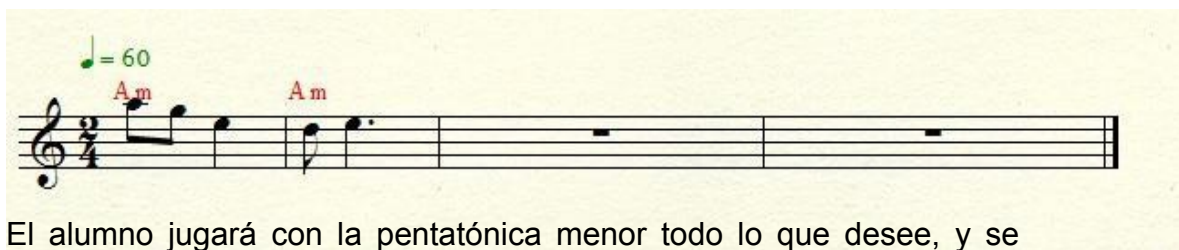
Ejercicio No. 3



Ejercicio No. 4



Ejercicio No. 5

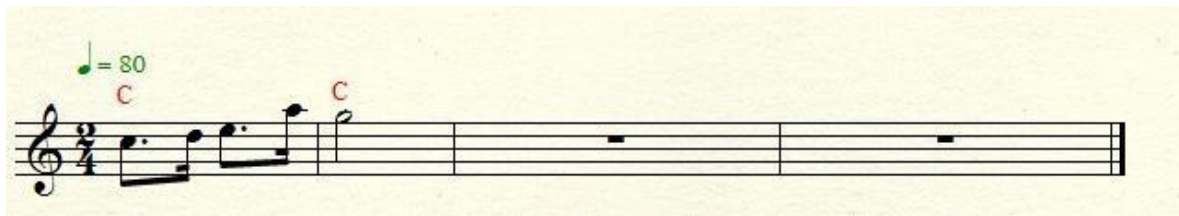


El alumno jugará con la pentatónica menor todo lo que desee, y se extiende el conocimiento a la pentatónica mayor.

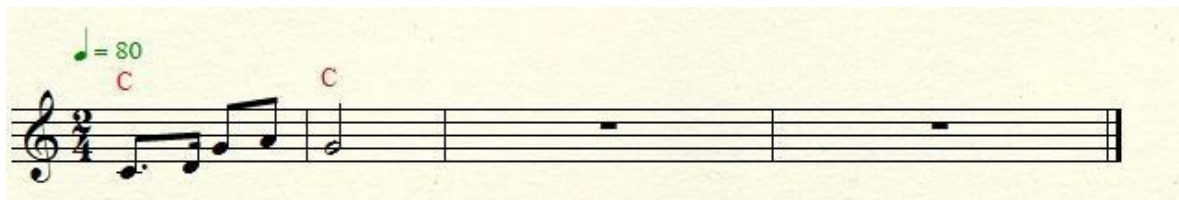
#### Actividad 4: Improvisación con la pentatónica mayor

Se ubica la estructura de la pentatónica mayor en el violín de la siguiente forma, partiendo del segundo dedo C, tercer dedo D, cuerda al aire E, segundo dedo G, tercer dedo A.

#### Ejercicio No. 1



#### Ejercicio No. 2



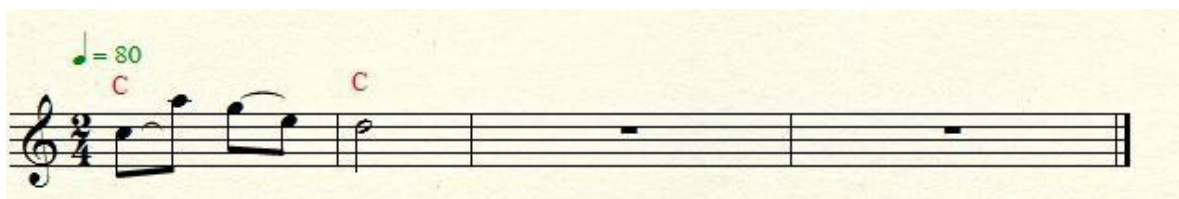
#### Ejercicio No. 3



Ejercicio No. 4



Ejercicio No. 5



*Improvisando con métrica 3/4*

Ejercicio No. 1



### Ejercicio No. 2

Musical notation for Ejercicio No. 2. The piece is in 3/4 time with a tempo of 60 beats per minute. The key signature has two sharps (F# and C#). The melody consists of quarter notes: A (chord A), G, D, D, Em, G, D. The bass line is a whole rest for the entire duration.

### Ejercicio No. 3

Musical notation for Ejercicio No. 3. The piece is in 3/4 time with a tempo of 120 beats per minute. The key signature has two sharps (F# and C#). The melody consists of quarter notes: C (chord C), Dm, Am, Am. The bass line is a whole rest for the entire duration.

### Ejercicio No. 4

Musical notation for Ejercicio No. 4. The piece is in 3/4 time with a tempo of 120 beats per minute. The key signature has two sharps (F# and C#). The melody consists of quarter notes: C (chord C), G, C, G, C, D, C. The bass line is a whole rest for the entire duration.

Ejercicio No. 5

Musical score for Ejercicio No. 5. The score is written on two staves. The top staff is in 3/4 time, with a tempo marking of ♩ = 120. The key signature is one flat (B-flat). The melody consists of quarter notes and eighth notes. Chords are indicated above the staff: Am, D, G, Am, Am, Am, Am. The bottom staff is a blank staff with a '5' above it, indicating a five-measure rest.

Ejercicio No. 6

Musical score for Ejercicio No. 6. The score is written on two staves. The top staff is in 3/4 time, with a tempo marking of ♩ = 120. The key signature is two sharps (F# and C#). The melody consists of quarter notes and eighth notes. Chords are indicated above the staff: A, A, A, A. The bottom staff is a blank staff with a '5' above it, indicating a five-measure rest.

*Improvizando con métrica 4/4*

Ejercicio No. 1

Musical score for Ejercicio No. 1. The score is written on two staves. The top staff is in 4/4 time, with a tempo marking of ♩ = 60. The key signature is two sharps (F# and C#). The melody consists of quarter notes and eighth notes. Chords are indicated above the staff: A, D, A, E, D, A. The bottom staff is a blank staff with a '5' above it, indicating a five-measure rest.

Ejercicio No. 2

Musical score for Ejercicio No. 2. The score is in 4/4 time and A major (two sharps). It consists of two staves. The first staff contains a melody with a tempo marking of ♩ = 60. The notes are: A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4-A4 (beamed eighth notes), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (quarter), B3 (quarter), A3 (quarter), G3 (quarter), F3 (quarter), E3 (quarter), D3 (quarter), C3 (quarter), B2 (quarter), A2 (quarter). Chords are indicated above the notes: A (A4), E (E4), D (D4), A (A4), E (E4), A (A4). The second staff is a bass line starting with a measure rest, followed by four measures of whole rests, with a measure rest at the beginning of the first measure.

Ejercicio No. 3

Musical score for Ejercicio No. 3. The score is in 4/4 time and A major (two sharps). It consists of two staves. The first staff contains a melody with a tempo marking of ♩ = 60. The notes are: A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4-A4 (beamed eighth notes), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (quarter), B3 (quarter), A3 (quarter), G3 (quarter), F3 (quarter), E3 (quarter), D3 (quarter), C3 (quarter), B2 (quarter), A2 (quarter). Chords are indicated above the notes: A (A4), D (D4), A (A4), Bm (B3), E (E4), A (A4). The second staff is a bass line starting with a measure rest, followed by four measures of whole rests, with a measure rest at the beginning of the first measure.

Ejercicio No. 4

Musical score for Ejercicio No. 4. The score is in 4/4 time and A major (two sharps). It consists of two staves. The first staff contains a melody with a tempo marking of ♩ = 60. The notes are: A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4-A4 (beamed eighth notes), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (quarter), B3 (quarter), A3 (quarter), G3 (quarter), F3 (quarter), E3 (quarter), D3 (quarter), C3 (quarter), B2 (quarter), A2 (quarter). Chords are indicated above the notes: D (D4), Bm (B3), A (A4), D (D4), G (G4), D (D4), D (D4), A (A4), D (D4). The second staff is a bass line starting with a measure rest, followed by four measures of whole rests, with a measure rest at the beginning of the first measure.

Ejercicio No. 5

## Ejercicio No. 6

♩ = 60

A Bm D A D A G A D

5

### Actividad 5: Improvisación con la escala blues menor

Ampliando las herramientas para la improvisación se entra en el estadio de la escala blues menor la cual solo demanda agregar una nota a la cual se le llama nota blues. Esa nota es el quinto grado bemol, ejemplo: si se está en la pentatónica menor ascendente se piensa como re#, y descendente como mib; es decir en “La menor pentatónica” las notas correspondientes son:

La- do- re-mi- sol

Entonces en La menor blues ascendente será:

La- do- re- re#- mi- sol

Y descendente:

Sol- mi- mib- re- do- la

En el violín esta nota blues se la ubica con el cuarto dedo pegado al tercero originando un semitono diatónico re-re# ascendente y descendente se pega el tercer dedo al cuarto originando igual un semitono diatónico mi-mib.

### Escala menor de blues

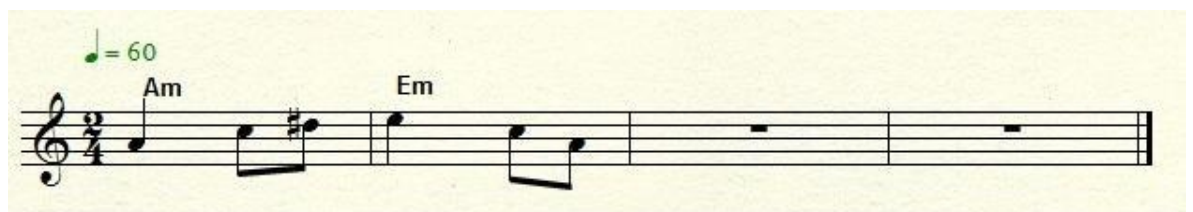
#### Ejercicio No. 1



#### Ejercicio No. 2



#### Ejercicio No. 3





#### Ejercicio No. 4



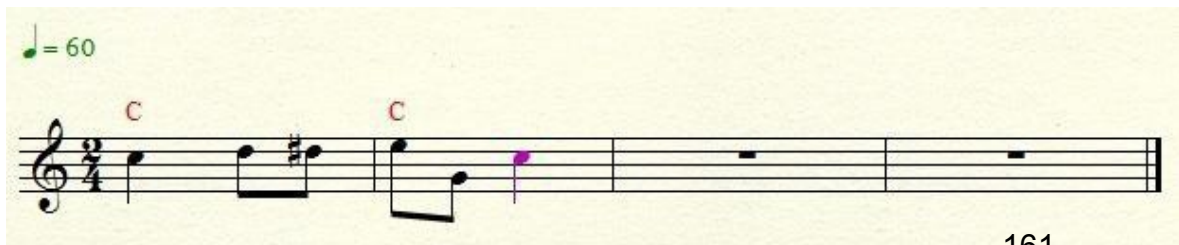
#### Ejercicio No. 5



#### Actividad 6: Improvisación con la escala blues mayor

Esta escala se origina agregándole a la pentatónica mayor el tercer grado bemol, lo que significa que en Do Mayor sería mi $\flat$ . Pero al igual que la menor ascendente, se piensa como re $\sharp$  y descendente como mi $\flat$ . De manera que si se observa resulta ser la misma nota, pero cumplen funciones diferentes.

#### Ejercicio No. 1



Ejercicio No. 2

♩ = 60

C Dm C

Musical notation for Ejercicio No. 2: A single staff in 3/4 time with a tempo marking of ♩ = 60. The key signature has one flat (Bb). The melody consists of four measures: Measure 1 (C chord) has notes G4, Bb4, and D5; Measure 2 (Dm chord) has notes Bb4, D5, and F5; Measure 3 (C chord) has notes G4, Bb4, and D5; Measure 4 is a whole rest. The staff ends with a double bar line.

Ejercicio No. 3

C Em Am C

Musical notation for Ejercicio No. 3: A single staff in 3/4 time. The key signature has one flat (Bb). The melody consists of four measures: Measure 1 (C chord) has notes G4, Bb4, and D5; Measure 2 (Em chord) has notes G4, Bb4, and D5; Measure 3 (Am chord) has notes G4, Bb4, and D5; Measure 4 (C chord) has notes G4, Bb4, and D5. The staff ends with a double bar line.

Ejercicio No. 4

C G C

Musical notation for Ejercicio No. 4: A single staff in 3/4 time. The key signature has one flat (Bb). The melody consists of four measures: Measure 1 (C chord) has notes G4, Bb4, and D5; Measure 2 (G chord) has notes G4, Bb4, and D5; Measure 3 (C chord) has notes G4, Bb4, and D5; Measure 4 is a whole rest. The staff ends with a double bar line.

Ejercicio No. 5

C F G Am Dm C

Musical notation for Ejercicio No. 5: A single staff in 3/4 time. The key signature has one flat (Bb). The melody consists of four measures: Measure 1 (C chord) has notes G4, Bb4, and D5; Measure 2 (F chord) has notes G4, Bb4, and D5; Measure 3 (Am chord) has notes G4, Bb4, and D5; Measure 4 (Dm chord) has notes Bb4, D5, and F5. The staff ends with a double bar line.

A continuación, el estudio de los siguientes ejercicios abre el camino hacia el estadio armónico tonal permitiendo al alumno dar ordenamiento de melodías dentro de una armonía determinada.

Actividad 7: Ejercicios tonales con reconocimiento armónico i-v-i

Ejercicios tonales que van a permitir el reconocimiento armónico de I primer grado (tónica), V quinto grado (dominante) y I primer grado (tónica).

Ejercicio No. 1

Musical score for Exercise No. 1. The score is in G major (one sharp) and 3/4 time. It consists of two staves. The top staff is the melody, and the bottom staff is the bass line. The tempo is marked as ♩ = 60. The key signature is G major. The melody starts on G4 and moves stepwise down to D4. The bass line starts on D3 and moves stepwise up to G3. The harmonic structure is I-V-I.

Ejercicio No. 2

Musical score for Exercise No. 2. The score is in G major (one sharp) and 3/4 time. It consists of two staves. The top staff is the melody, and the bottom staff is the bass line. The tempo is marked as ♩ = 70. The key signature is G major. The melody starts on G4 and moves stepwise down to D4. The bass line starts on D3 and moves stepwise up to G3. The harmonic structure is I-V-I.

Actividad 8: Ejercicios tonales con reconocimiento armónico i-v-iv-i

Ejercicios Tonales que van a permitir el reconocimiento armónico I primer grado (tónica), V (dominante), IV (subdominante) y I primer grado (tónica)

Ejercicio No. 1

♩ = 70

G D G

<sup>5</sup> C G D G

Ejercicio No. 2

♩ = 80

G D G

<sup>5</sup> C G D G

A continuación se ejecutan estudios tonales con notas de paso.

### Actividad 9: Estudios tonales con notas de paso

#### Ejercicio No. 1

Guabina

$\text{♩} = 60$

1.  $V_7$

4.  $I$   $IV$   $I$

7.  $V_7$   $I$  1.  $V_7$   $I$  2.

#### Ejercicio No. 2

pasillo  $\text{♩} = 60$

1.  $V_7$

5.  $IV$   $V_7$   $I$

### Ejercicio No. 3

danza (habanera) ♩ = 60

A continuación para contribuir al desarrollo del pensamiento armónico del estudiante y fortalecer el proceso de afinación se jugará con las tonalidades de G, D y LA mayor, ya que estas concuerdan con la misma estructura en primera posición.

### Ejercicio No. 1

♩ = 80

### Ejercicio No. 2

Musical score for Ejercicio No. 2. The score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The tempo is marked as ♩ = 100. The melody consists of four measures. The first measure starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The second measure starts with a quarter rest, followed by a quarter note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4. The third measure starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The fourth measure starts with a quarter rest, followed by a quarter note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4. Chord symbols G, D, G, D, G are placed above the notes in the first, second, third, and fourth measures respectively. A second staff below the first, starting at measure 5, contains four measures of whole rests.

### Ejercicio No. 3

Musical score for Ejercicio No. 3. The score is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 4/4 time signature. The tempo is marked as ♩ = 80. The melody consists of four measures. The first measure starts with a quarter rest, followed by a quarter note D4, a quarter note E4, and a quarter note F#4. The second measure starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The third measure starts with a quarter rest, followed by a quarter note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4. The fourth measure starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note F#4, and a quarter note E4. Chord symbols D, A, D, A, D are placed above the notes in the first, second, third, and fourth measures respectively. A second staff below the first, starting at measure 5, contains four measures of whole rests.

### Ejercicio No. 4

Musical score for Ejercicio No. 4. The score is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 4/4 time signature. The tempo is marked as ♩ = 60. The melody consists of four measures. The first measure starts with a quarter rest, followed by a quarter note D4, a quarter note E4, and a quarter note F#4. The second measure starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The third measure starts with a quarter rest, followed by a quarter note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4. The fourth measure starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note F#4, and a quarter note E4. Chord symbols D, A, D, A, D are placed above the notes in the first, second, third, and fourth measures respectively. A second staff below the first, starting at measure 5, contains four measures of whole rests.

### Ejercicio No. 5

Musical score for Ejercicio No. 5. The piece is in 4/4 time and A major. The tempo is marked as quarter note = 80. The melody consists of four measures: Measure 1: quarter notes A4, B4, C5, B4; Measure 2: quarter notes A4, B4, C5, B4; Measure 3: quarter notes A4, B4, C5, B4; Measure 4: quarter notes A4, B4, C5, B4. Chords are indicated above the notes: A (measure 1), A (measure 2), E (measure 3), and A (measure 4). The bass line is a whole rest in every measure, starting with a '5' above the staff.

### Ejercicio No. 6

Musical score for Ejercicio No. 6. The piece is in 4/4 time and A major. The tempo is marked as quarter note = 80. The melody consists of four measures: Measure 1: quarter notes A4, B4, C5, B4; Measure 2: quarter notes E4, F4, G4, F4; Measure 3: quarter notes A4, B4, C5, B4; Measure 4: quarter notes E4, F4, G4, F4. Chords are indicated above the notes: A (measure 1), E (measure 2), A (measure 3), and E (measure 4). The bass line is a whole rest in every measure, starting with a '5' above the staff.

### Ejercicio No. 7

Musical score for Ejercicio No. 7. The piece is in 4/4 time and G major. The tempo is marked as quarter note = 80. The melody consists of four measures: Measure 1: quarter notes G4, A4, B4, A4; Measure 2: quarter notes D4, E4, F4, E4; Measure 3: quarter notes G4, A4, B4, A4; Measure 4: quarter notes D4, E4, F4, E4. Chords are indicated above the notes: G (measure 1), D (measure 2), C (measure 3), and G (measure 4). The bass line is a whole rest in every measure, starting with a '5' above the staff.



### Ejercicio No. 8

Musical score for Ejercicio No. 8. The score is in 4/4 time and G major. It consists of two staves. The first staff contains a melody with a tempo marking of ♩ = 80. The notes are G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, with red chord labels G, D, C, and G above the notes. The second staff is a bass line starting with a '5' above the first measure, containing rests for all four measures.

### Ejercicio No. 9

Musical score for Ejercicio No. 9. The score is in 4/4 time and D major. It consists of two staves. The first staff contains a melody with a tempo marking of ♩ = 80. The notes are D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C#5, D5, with red chord labels D, D, A, G, and D above the notes. The second staff is a bass line starting with a '5' above the first measure, containing rests for all four measures.

### Ejercicio No. 10

Musical score for Ejercicio No. 10. The score is in 4/4 time and A major. It consists of two staves. The first staff contains a melody with a tempo marking of ♩ = 60. The notes are A4, B4, C#5, D5, E5, F#5, G5, A5, with red chord labels A, E, D, and A above the notes. The second staff is a bass line starting with a '5' above the first measure, containing rests for all four measures.

## 5. Metodología

En este apartado daremos cuenta de los instrumentos empleados en cada una de las instancias de la investigación, de su diseño y de su modo de aplicación. Asimismo, expondremos el modelo de intervención didáctica propuesto para el desarrollo de la creatividad y la motivación de los alumnos de violín de la academia analizada, el cual será evaluado al finalizar la experiencia.

### 5.1. Marco metodológico

Se realizó un análisis descriptivo-experimental para dar cuenta de cómo una propuesta didáctica basada en el constructivismo y en los métodos activos de aprendizaje musical tiende a incrementar la creatividad y la motivación intrínseca de los alumnos. Dicha propuesta, expuesta más abajo, se aplicó a un grupo de diez alumnos de violín de una academia privada de formación musical, centrándose en la adquisición de las competencias técnicas instrumentales y del lenguaje musical. Por este motivo, además se consideró, para su elaboración, tres aspectos fundamentales:

1. Calentamiento y relajación;
2. Aspectos técnicos e interpretativos;
3. Creatividad e improvisación.

Antes de su aplicación, se realizó una entrevista estructurada a los alumnos para evaluar qué actitudes tienen frente al proceso de formación instrumental.

Durante la aplicación de la secuencia didáctica, se realizaron una serie de observaciones para evaluar el desarrollo de la creatividad y la motivación a partir de esta experiencia.

Finalmente, se realizó un post-test, que consta de una encuesta a los estudiantes en torno a las dinámicas aplicadas.

## 5.2. Instrumentos

### 5.2.1. Entrevistas

Los alumnos fueron sometidos a una entrevista de carácter estructurado, habiéndose confeccionado una serie de interrogantes que estructuran la entrevista, guiándola previamente en su concepto e idea:

¿Por qué asistes a las clases de violín?

¿Te entusiasma tocar el instrumento? ¿Y asistir a las clases?

¿Cuáles son tus objetivos principales respecto al mismo?

¿Estudias el instrumento en tu casa? ¿Cuántas veces a la semana? ¿Cuántas horas?

¿Crees que la teoría musical puede llegar a contribuir en las clases de violín?  
¿Por qué?

¿Te sientes cómodo cuando tocas una pieza de memoria? ¿Por qué crees que es así?

¿Te sientes cómodo cuando tocas una pieza leyendo a primera vista? ¿Por qué crees que es así?

¿Te sientes cómodo cuando intentas improvisar música con tu instrumento?  
¿Por qué crees que es así?

¿Tus padres intervienen de alguna forma en tu instrucción musical? ¿Cómo?

¿Te ha sucedido de no poder concentrarte durante una clase de violín? ¿Por qué crees que es así?

¿Has tomado clases de violín demasiado cansado, al punto que el cansancio ha interferido con el desarrollo de la clase? ¿Por qué?

### 5.2.2. Guía para la observación

En el transcurso de la intervención el docente deberá observar la clase. Para ello hemos diseñado la siguiente guía para la observación:

Variables		SÍ	NO	OBSERVACIONES
Creatividad	Fluidez			
	Originalidad			
	Flexibilidad			
	Elaboración			
Motivación	Curiosidad			
	Esfuerzo			
	Persistencia			
	Autoeficacia			

La tabla en cuestión será llenada tres veces durante los seis meses de aplicación de la propuesta: la primera, al término del primer mes; la segunda, al término del tercer mes; la última al término del sexto mes.

Los indicadores empleados para medir la creatividad han sido identificados por Guilford (1977), quien los describe de la siguiente manera:

Fluidez: Está ligada a la cantidad, no a la calidad, de ideas generadas por un individuo. De acuerdo con Guilford (1977), la fluidez es propia de aquellos individuos que tienen la capacidad de pensar en muchas cosas a la vez y emitirlas de forma espontánea. De este modo, una persona que opera con fluidez tiene la capacidad de encontrar rápidamente diferentes soluciones a un problema que se precipita, sin ofuscarse en el problema o en una presunta forma de solucionarlo.

Flexibilidad: Esta dimensión de la creatividad refiere a la habilidad por parte de un individuo de desplazarse de una idea a otra y, por tanto, de concebir diferentes respuestas a un mismo problema. Guilford (1977) indica que la flexibilidad se manifiesta en los cambios, los replanteamientos, las reorientaciones y transformaciones de las situaciones originales. La flexibilidad ha de ser comprendida, entonces, como la capacidad de cambio por parte del sujeto de su forma de pensar o realizar determinadas acciones, adoptando diversas perspectivas.

Originalidad: La originalidad refiere a la capacidad que tienen los individuos para aportar y emplear ideas novedosas. Éstas se distinguen por ser únicas y diferentes a las convencionales. Según Guilford (1977), es necesario que los individuos puedan romper con los esquemas previamente establecidos y los modelos rígidos. En este sentido, hemos de caracterizar la originalidad como la habilidad de producir soluciones o respuestas poco frecuentes.

Elaboración: Refiere a la capacidad de un persona de desarrollar o perfeccionar una idea original. El perfeccionamiento en cuestión implica, tal como explica Guilford (1977), el alcance de determinados niveles de complejidad y detalle.

Según el mismo autor, la elaboración es una habilidad compleja que puede implicar algunos de los siguientes componentes:

- Sensibilidad que permite identificar los problemas rápidamente;
- Flexibilidad para adaptarse a diferentes situaciones;
- Fluidez para plantear un mayor número de soluciones nuevas ante un problema;
- Habilidad de análisis y síntesis para desintegrar estructuras preexistentes;
- Manejo de diferentes ideas vinculadas entre sí;

En lo que refiere a los indicadores para medir la motivación, nos basamos en las investigaciones de Pintrich y Schunk (2006). Estos autores han identificado las siguientes dimensiones de la motivación en el contexto escolar:

**Curiosidad:** La curiosidad es entendida por los autores en cuestión (Pintrich y Schunk, 2006) como la capacidad por parte del alumno de interesarse en la realización de tareas por motus propio. En general, se manifiesta cuando se le otorga a los estudiantes la libertad de elegir por realizar una tarea.

**Esfuerzo:** De acuerdo con Pintrich y Schunk (2006), los estudiantes motivados no tienen problema alguno en esforzarse para realizar un objetivo prefijado en la clase. En general, los estudiantes motivados tienden a esforzarse mentalmente cuando se les enseña y a emplear estrategias cognitivas que ellos mismos consideran útiles para alcanzar el aprendizaje. Cabe destacar, no obstante, que a medida que la habilidad en cuestión incrementa, los alumnos tienden a realizar las tareas que se les pide con menor esfuerzo.

Persistencia: Esta dimensión está ligada al esfuerzo. Aquellos alumnos más motivados tienen la tendencia de ser más bien tenaces en la resolución de los problemas que aparecen, en pos de alcanzar la consecución de los objetivos planteados en el contexto educativo.

Autoeficacia: Según Bandura (1986), la autoeficacia refiere a aquellos juicios realizados por los estudiantes sobre las propias capacidades para organizar y ejecutar las tareas asignadas. La autoeficacia resulta fundamental en lo que refiere a la constitución de un alumno activo, generando confianza en los estudiantes y aumentando sus expectativas y, por tanto, su motivación intrínseca.



### 5.2.3. Post-test

Durante el post-test se realizará una encuesta para evaluar cómo valora el alumno la forma en que estudia. Para la realización de la encuesta el alumno deberá rellenar el siguiente cuadro, siempre refiriéndose a la experiencia en cuestión:

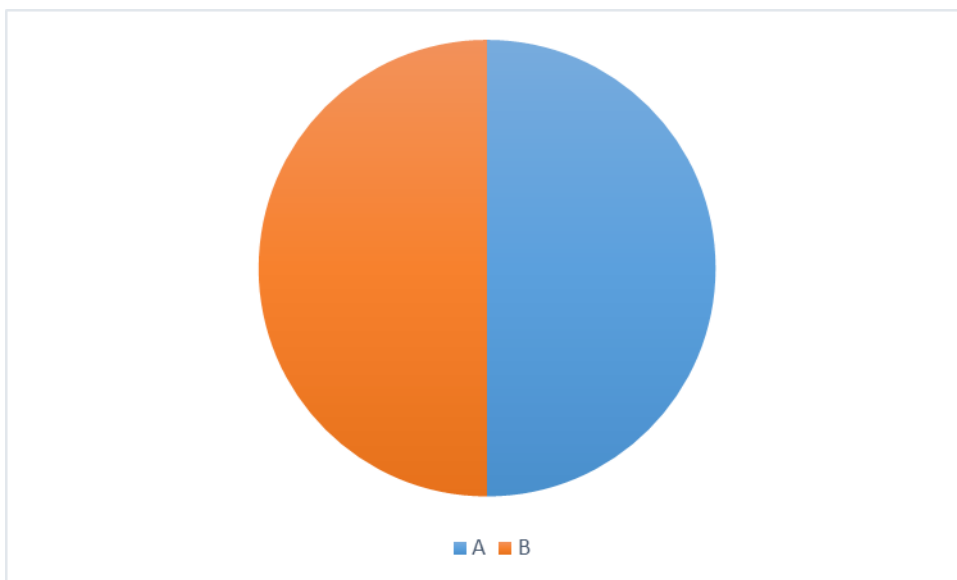
		SÍ	NO	POR QUÉ
¿Te sientes cómodo durante...	... los ejercicios de relajación?			
	... los ejercicios de técnica?			
	... los ejercicios de improvisación?			
¿Crees que las dinámicas empleadas en la clase te ayudan a mejorar?				
¿Te sientes motivado durante las clases?				
¿Crees que tienes la capacidad de improvisar con fluidez para corregir posibles errores mientras ejecutas una pieza?				

## 6. Resultados

### 6.1. Resultados a partir de la entrevista

La entrevista fue realizada a una población de diez alumnos de la academia privada en la que fue realizada la experiencia. A continuación presentamos las respuestas a cada una de las preguntas realizadas:

#### 1. ¿Por qué asistes a las clases de violín?:



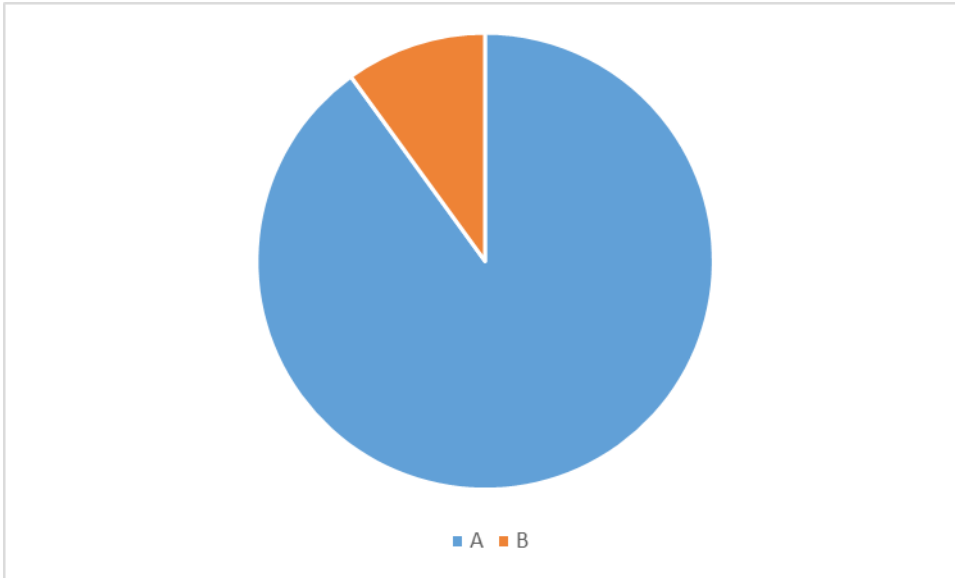
*A. Porque sus padres quieren: 5*

*B. Por interés personal: 5*

Entre los entrevistados, cinco han respondido a la pregunta de por qué asisten a las clases de violín porque sus padres quieren.

La mitad restante de la totalidad de los diez alumnos sometidos a la entrevista ha manifestado que la principal razón por la que asiste a las clases de violín reside en su interés por el instrumento y la música.

2. ¿Te entusiasma tocar el instrumento? ¿Y asistir a las clases?:



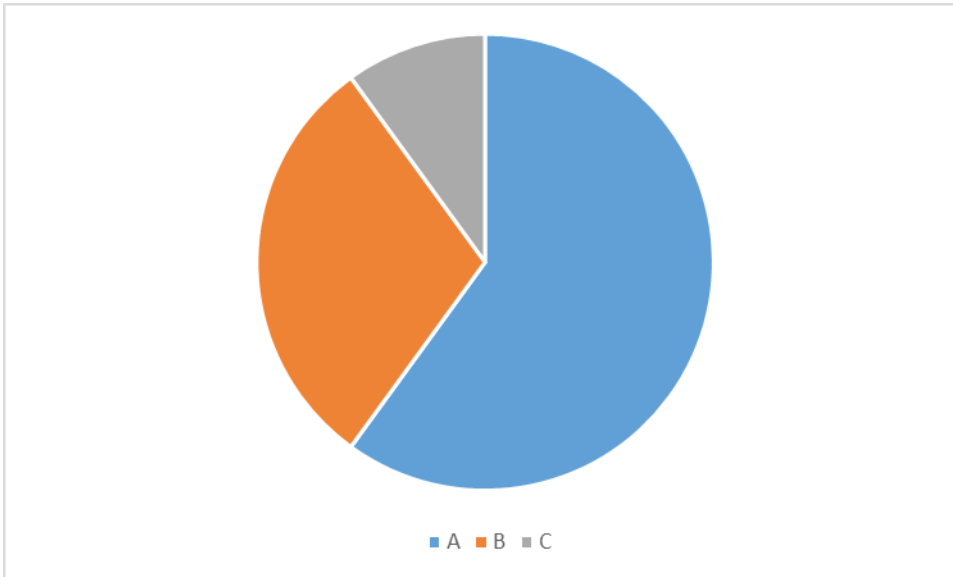
A. Sí: 9

B. No: 1

Ante la pregunta acerca del entusiasmo de tocar el instrumento y asistir a las clases de violín, tan sólo uno de los estudiantes entrevistados respondió negativamente.

Los restantes nueve manifestaron su entusiasmo al tocar y estudiar el instrumento.

3. ¿Cuáles son tus objetivos principales respecto al mismo?:



*A. Me gusta: 6*

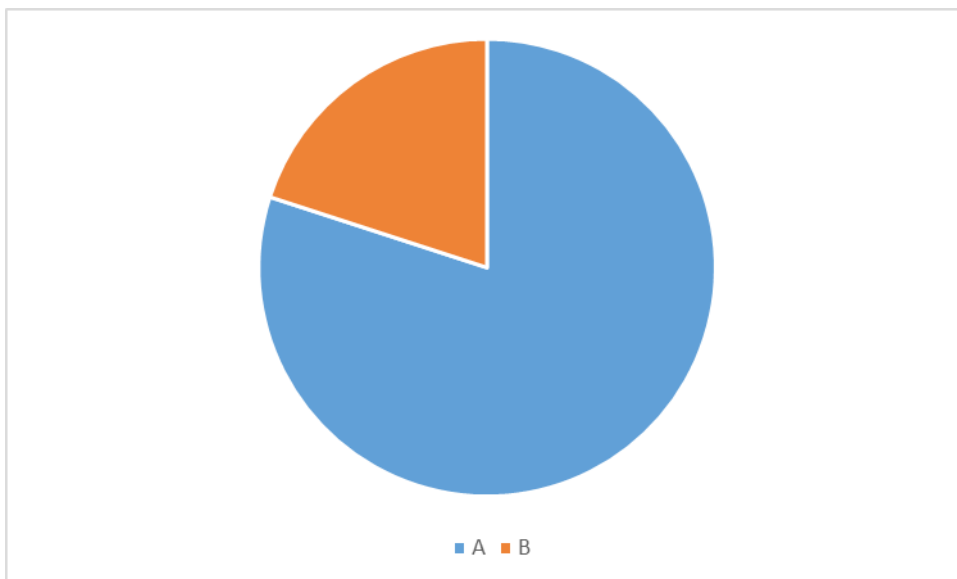
*B. Es una actividad extraescolar: 3*

*C. Quiero ser violinista: 1*

La siguiente pregunta formulada en la entrevista está referida a los principales objetivos de cada alumno respecto al estudio del instrumento.

De los diez entrevistados, seis respondieron que estudian porque les gusta, tres porque se trata de una actividad extraescolar y uno solo manifestó que tenía como objetivo convertirse en violinista en un futuro.

4. ¿Estudias el instrumento en tu casa? ¿Cuántas veces a la semana?  
¿Cuántas horas?:



*A. Todos los días: 8*

*B. Dos veces a la semana: 2*

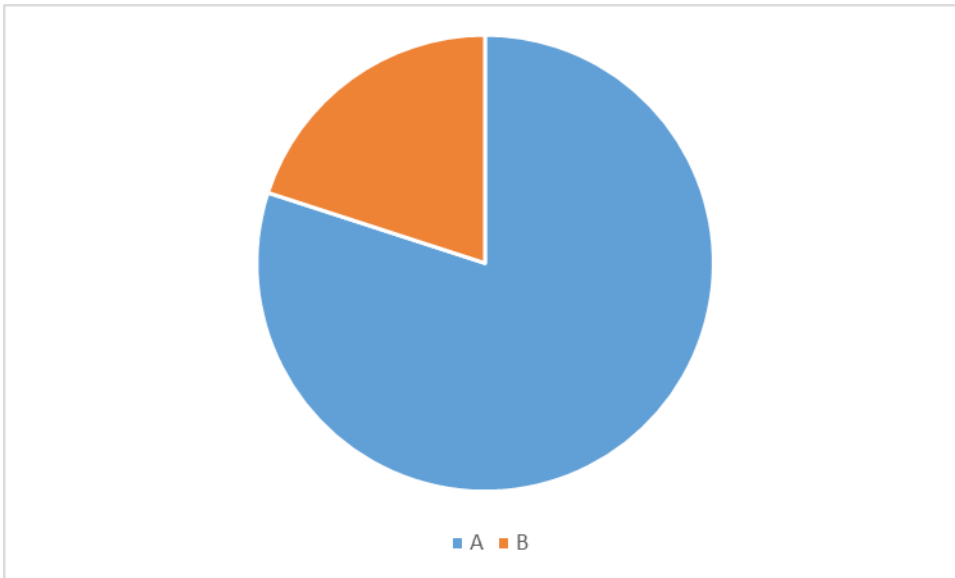
Ante la pregunta sobre el tiempo que dedica cada estudiante al estudio del instrumento fuera del contexto áulico, todos manifestaron estudiar en sus casas.

Ocho de los diez entrevistados indicaron que estudian todos días.

Los dos restantes dieron cuenta de que estudian al menos dos veces a la semana.

Todos ellos, tanto los que estudian todos los días como los que estudian dos veces por semana, admitieron estudiar en sus casas al menos durante un lapso temporal que va de una hora a una hora y media.

5. ¿Crees que la teoría musical puede llegar a contribuir en las clases de violín? ¿Por qué?:



*A. Sí: 8*

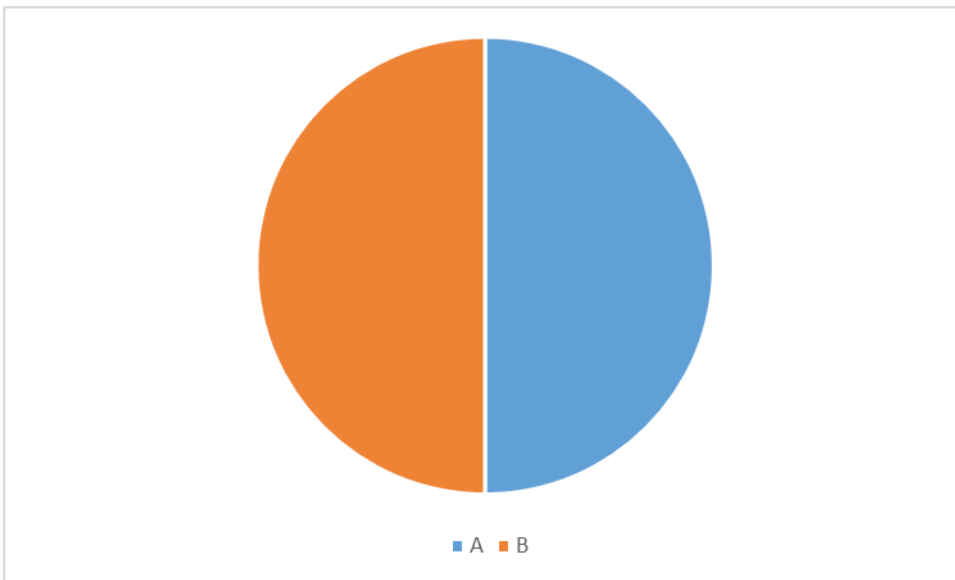
*B. No sé: 2*

Respecto a la valoración de cada alumno en torno a la contribución de los conocimientos de teoría musical en el estudio del instrumento, ocho de los entrevistados admitieron que están de acuerdo con que la teoría musical contribuye de manera positiva para dicho fin.

Los dos estudiantes restantes se mostraron indiferentes en cuanto a la valoración de la teoría musical como factor contribuyente en el seno de las clases del instrumento, indicando que no sabían en qué medida la teoría musical influye, ya sea de manera positiva como negativa, en el proceso de aprendizaje del violín.



6. ¿Te sientes cómodo cuando tocas una pieza de memoria? ¿Por qué crees que es así?:



A. Sí: 5

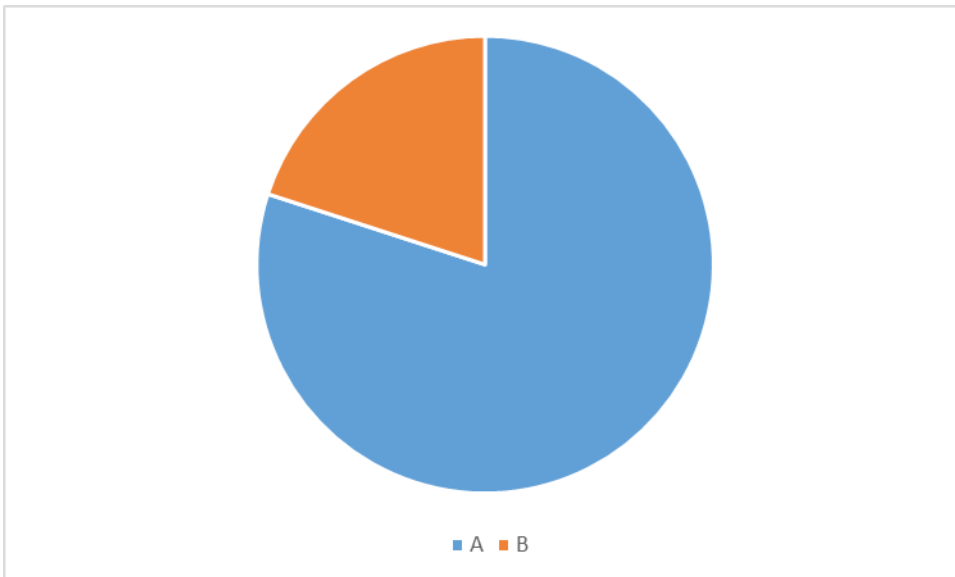
B. No: 5

Esta pregunta está orientada a diagnosticar en qué medida los alumnos se sienten cómodos cuando se les pide que toquen una pieza de memoria.

En este caso, cinco de los diez alumnos entrevistados dieron cuenta de sentirse cómodos a la hora de tocar una pieza de memoria.

Los restantes cinco indicaron que no se sienten cómodos por miedo a equivocarse o a olvidar algún fragmento de la pieza en cuestión.

7. ¿Te sientes cómodo cuando tocas una pieza leyendo a primera vista? ¿Por qué crees que es así?:



A. Sí: 8

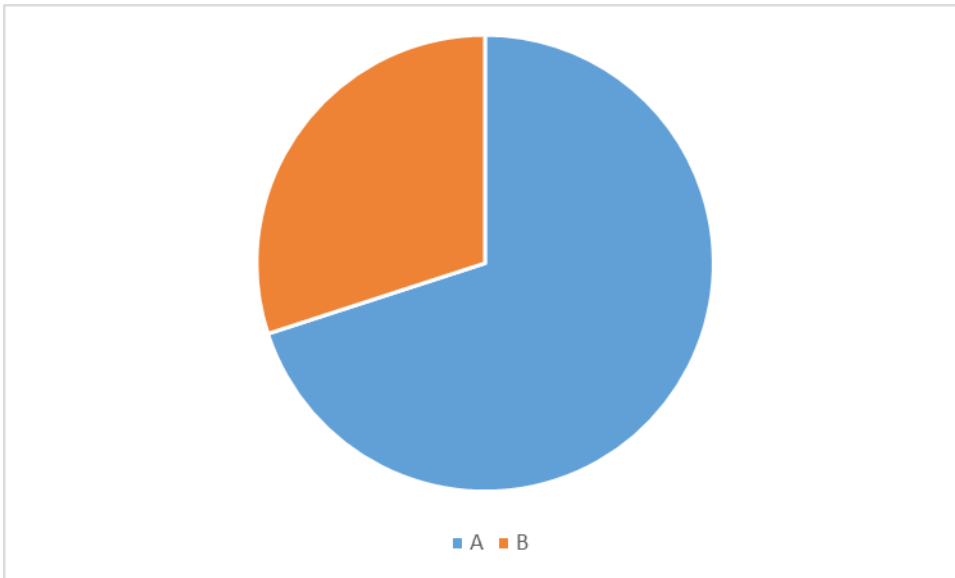
*B. no: 2*

La siguiente pregunta está ligada a la valoración de los alumnos de la lectura a primera vista.

De la totalidad de diez alumnos entrevistados, ocho indicaron que se sienten cómodos a la hora de tocar una pieza a primera vista.

Los restantes dos, indicaron que no. Respecto a estos últimos, aparece nuevamente aquí el miedo a la equivocación.

8. ¿Te sientes cómodo cuando intentas improvisar música con tu instrumento?  
¿Por qué crees que es así?:



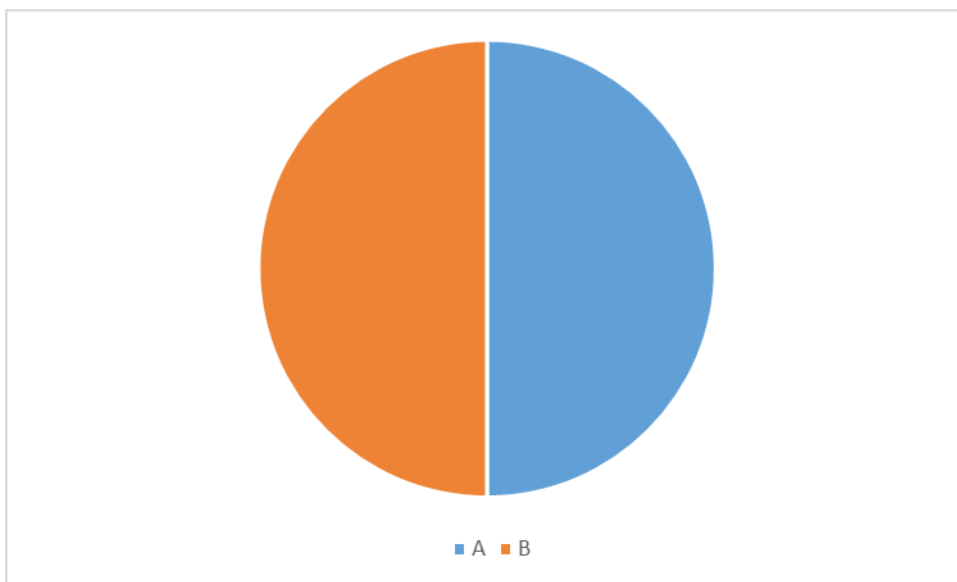
*A. Sí: 7*

*B. No: 3*

A la pregunta ligada a la valoración de los alumnos de la improvisación con el instrumento, siete de los diez entrevistados dieron cuenta de que se sienten cómodos cuando se les pide que improvisen con el violín.

Los restantes tres manifestaron no sentirse cómodos a la hora de improvisar. Entre ellos, dos argumentaron que esto es así porque no saben realmente qué hacer cuando se les pide tal cosa. El alumno restante aseguró tener miedo a equivocarse, principalmente durante las dinámicas pautadas de improvisación.

9. ¿Tus padres intervienen de alguna forma en tu instrucción musical?  
¿Cómo?:



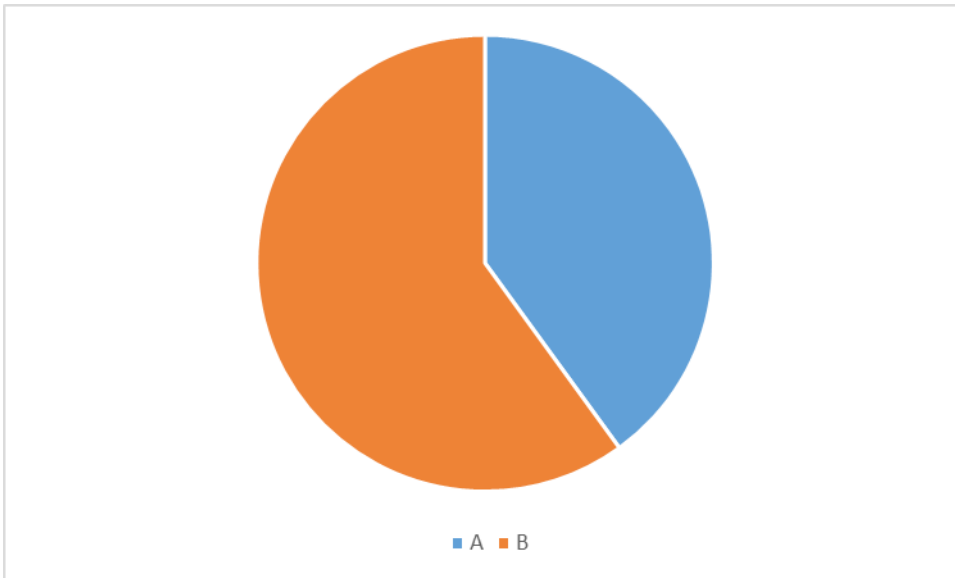
A. Sí: 5

B. No: 5

Esta pregunta está orientada a evaluar el nivel de motivación extrínseca de los estudiantes de violín en el ámbito doméstico. De los diez alumnos entrevistados, la mitad dio cuenta de la intervención de los padres o familiares cercanos en la instrucción musical.

Los restantes cinco indicaron que sus familiares no intervienen de manera alguna en su formación musical.

10. ¿Te ha sucedido de no poder concentrarte durante una clase de violín?  
¿Por qué crees que es así?:



*A. No: 4*

*B. Sí: 6*

Respecto a una dificultad generalizada en los procesos de enseñanza/aprendizaje en general, ligada a la falta de concentración de los alumnos en el curso del mismo, las entrevistas realizadas dieron cuenta que la falta de concentración se pone de manifiesto entre gran parte de los entrevistados.

En efecto, seis de los diez entrevistados indicaron que tienen la tendencia a desconcentrarse con facilidad durante las clases, mientras que los cuatro restantes sienten que no poseen dicha tendencia.

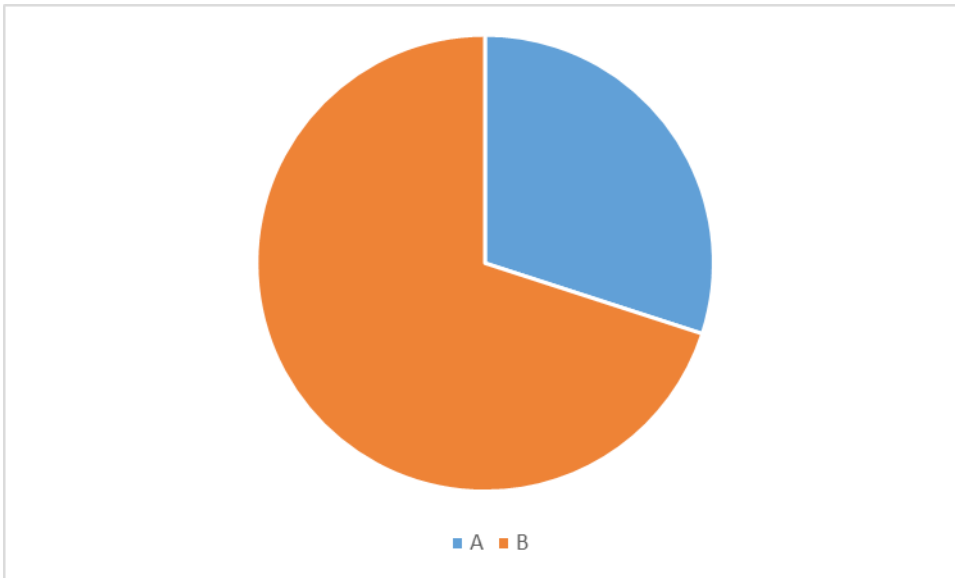
Según los argumentos de los alumnos de violín sometidos al análisis, el cansancio constituye la principal causa en lo que refiere a las dificultades para

concentrarse. De los seis alumnos que respondieron afirmativamente a la pregunta en cuestión, cinco indicaron que tras la jornada escolar, la realización de tareas escolares en casa y la asistencia a otras actividades extraescolares, no poseen el tiempo libre suficiente para descansar y, por tanto, tienden a perder la concentración durante las clases de violín.

No obstante, cabe destacar, como bien indicó este grupo de entrevistados, la falta de concentración no está ligada al desinterés por aprender el instrumento, es decir a la motivación intrínseca en el estudio del mismo, sino más bien a factores vinculados con la motivación extrínseca y la falta de tiempo.

11. ¿Has tomado clases de violín demasiado cansado, al punto que el cansancio ha interferido con el desarrollo de la clase? ¿Por qué?:





*A. No: 3*

*B. Sí: 7*

Como es de esperar, las respuestas a esta pregunta están ligadas a las de la pregunta anterior.

De los diez entrevistados, siete indicaron la presencia de dificultades en la clase de violín a causa del cansancio. Seis de ellos indicaron que el cansancio opera como principal causa de la desconcentración que interfiere tanto en las clases como en el estudio doméstico. El restante indicó que el cansancio no sólo le quita ganas de estudiar el instrumento, sino que también le impide relajarse para tocarlo.

Los argumentos ofrecidos por los alumnos que indicaron dificultades ligadas al cansancio no difieren demasiado de los presentes en la respuesta a

la pregunta anterior. El cansancio generalizado está ligado a la cantidad de actividades, escolares y extraescolares, a los que los niños y adolescente están sometidos constantemente.

Los tres alumnos restantes indicaron que, si bien a veces están cansados, el cansancio no logra incidir sobre su desempeño en las clases. No obstante, todos indicaron que, muchas veces, el cansancio constituye un factor causante de la desmotivación a la hora de estudiar por su cuenta en las casas.

#### Diagnóstico general:

A partir de las entrevistas hemos podido sacar las primeras conjeturas en torno al grado de motivación y a la valoración de los alumnos en torno a las dificultades presentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje del violín.

Como se puede apreciar, la mitad de los estudiantes entrevistados manifiestan estudiar por interés propio y la otra mitad porque los padres quieren. Para la mayor parte de los estudiantes, las clases de violín son una actividad recreativa. Tan sólo uno de ellos ha manifestado querer convertirse en profesional el día de mañana.

Respecto al nivel de motivación manifestado por los alumnos, únicamente un solo alumno manifestó no estar entusiasmado por tocar el instrumento. No obstante, todos ellos indicaron que estudian regularmente en sus casa, entre dos veces a la semana y todos los días.

En general, los alumnos tienden a sentirse cómodos con el instrumento, sobre todo cuando tocan con la partitura delante, aunque también cuando deben improvisar. El principal inconveniente en lo que a este punto refiere concierne a la presencia del miedo y el estrés. Es por esta razón que consideramos fundamental la realización de ejercicios de relajación durante las clases, así como el incentivo por parte del docente para darles confianza y no permitir que el miedo a equivocarse frustre los objetivos fijados.

Uno de los principales problemas identificados por los alumnos concierne a la falta de concentración. La principal causa de esta problemática reside en el cansancio con el que llegan los alumnos a la clase. Es necesario, consideramos, que durante la fase de ejercicios de relajación los estudiantes puedan dejar de lado sus vivencias cotidianas del ámbito escolar y doméstico para poder focalizarse en la ejecución del instrumento.

El miedo y el cansancio se han mostrado, en esta fase de la investigación, como los principales factores que tienden a cohibir la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje del instrumento.

## 6.2. Resultados a partir de las observaciones

		SÍ	NO	OBSERVACIONES
Creatividad	Fluidez	I) 4	I) 6	Se puede evidenciar un grado progresivo de mejoras desde I) a III)

		II) 5 III)7	II) 5 III)3	en lo que respecta a la fluidez. En general la mayor parte de los estudiantes tienen la tendencia de tocar fluidamente cuando están relajados. Aquellos que no logran relajarse del todo son los mismos que poseen dificultades para tocar con fluidez, sobre todo durante los ejercicios de improvisación.
	Originalidad	I) 4 II) 4 III) 6	I) 6 II) 6 III) 4	Aquí también se observan mejoras progresivas en el tiempo. Aquellos alumnos con mayor grado de originalidad, generalmente, son los que se desempeñan con mayor soltura en las actividades de improvisación. Los alumnos que no emplean ideas novedosas durante las clases se muestran pavorosos y, en general, prefieren atenerse a la

				lectura de la partitura.
	Flexibilidad	I) 3 II) 4 III)5	I) 7 II) 6 III)5	Si bien se pueden observar mejoras considerables ligadas a la flexibilidad de I) a II), cabe destacar que en la instancia III) es posible dar cuenta de cierto retroceso. Aquellos alumnos con mayor flexibilidad son los que avanzan con mayor facilidad en los ejercicios de improvisación, ascendiendo de nivel rápidamente.
	Elaboración	I) 5 II) 6 III) 6	I) 5 II) 4 III) 4	Al final de la experiencia hemos podido identificar cierta correlación entre los alumnos más originales y los más elaborados. En estos casos en particular, notamos que son los mismos alumnos los que se destacan por su originalidad y por el grado de elaboración cuando tocan, ya sea frente a una partitura o improvisando.

Motivación	Curiosidad	I) 8 II) 8 III) 8	I) 2 II) 2 III) 2	En general la mayor parte de los alumnos se muestran interesados en las actividades realizadas e intentan resolver los problemas durante las ejercitaciones por sí mismos. No se han identificado cambios considerables de I) a III)
	Esfuerzo	I) 6 II) 7 III) 7	I) 4 II) 3 III) 3	Los estudiantes observados suelen tener la iniciativa en lo que respecta a las actividades y a esforzarse consecuentemente para su resolución. Aquellos que no demuestran esfuerzo, en general, son los que llegan más cansados a la clase.
	Persistencia	I) 4 II) 4 III) 5	I) 6 II) 6 III) 5	Los alumnos que con menor grado de persistencia generalmente son aquellos que se notan cansados durante las clases. Se ha notado un cambio mínimo entre los resultados de I) y II) y

				los de III).
	Autoeficacia	I) 3 II) 3 III) 3	I) 7 II) 7 III) 7	No se han notado cambios considerables en las tres instancias de observación. En lo que refiere a la autoeficacia, como puede verse en los resultados, la mayor parte de los estudiantes observados no tiende a formar juicios en torno a las propias capacidades de organizar y ejecutar las tareas asignadas. Cabe destacar que, entre los alumnos de mayor edad la tendencia a la autoeficacia es mayor que entre los más jóvenes, los cuales requieren de las indicaciones del docente para realizar los objetivos fijados en las consignas de las ejercitaciones.

I), II) y III) corresponden a las tres instancias de observación: I) al finalizar el primer mes de la experiencia; II) al finalizar el tercer mes; y III) al finalizar el sexto y último mes.

En general los estudiantes, salvo cuando toman la clase estando demasiado cansados, tienden a mostrarse creativos. El principal factor que cohibe el desarrollo de la creatividad de los alumnos reside en el miedo a equivocarse y suele ponerse de manifiesto durante los ejercicios de improvisación, más que durante los ejercicios de técnica. No obstante, en la medida en que se fue avanzando en los ejercicios de improvisación, los alumnos, en general, fueron soltándose poco a poco y perdiendo el miedo y mejorando sus aspectos creativos.

En lo que respecta a la motivación, las principales causas de desmotivación están ligadas a la falta de relajación y al cansancio que suelen desconcentrar a los alumnos haciéndoles perder el foco durante las ejercitaciones. En lo que respecta a la falta de relajación, cabe destacar que los ejercicios realizados en la primera fase de nuestra dinámica demostraron ser útiles para encausar la atención de los alumnos, si bien muchas veces, debido al estrés con que llegan a las clases resulta difícil lograr que se relajen del todo.

En términos generales, es posible observar que la aplicación de nuestra propuesta tuvo mayor incidencia en los aspectos creativos de los alumnos que en los motivacionales. No obstante, se ha podido apreciar cambios graduales en ambas dimensiones, aunque de forma mucho más evidente en lo que al desarrollo de la creatividad respecta.



### 6.3. Resultados a partir de la encuesta

		SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Te sientes cómodo durante...	... los ejercicios de relajación?	7	3	Entre los alumnos que manifestaron no sentirse cómodos en esta instancia de la clase, dos de ellos indicaron que les cuesta mucho relajarse, puesto que llegan a la clase cargados del estrés cotidiano. Uno de ellos indicó que no comprendía bien para qué servían los ejercicios en cuestión.
	... los ejercicios de técnica?	9	1	Tan sólo un alumno ha manifestado no sentirse cómodo durante estos ejercicios. Cabe considerar que dicho alumno no demuestra particular interés por aprender el instrumento, mostrándose desmotivado y evidenciando dificultades para mejorar.
	...los ejercicios de improvisación?	6	4	En general, aquellos estudiantes que manifiestan tener inconvenientes para realizar los ejercicios de improvisación indican que ello se debe al miedo que les produce la posibilidad de equivocarse.
¿Crees que las dinámicas		9	1	En este caso, la mayor parte de los encuestados indicó que los ejercicios

empleadas en la clase te ayudan a mejorar?				realizados contribuyen de manera positiva a la obtención de mejoras en el modo en que tocan el instrumento.
¿Te sientes motivado durante las clases?		9	1	La mayor parte de los estudiantes indica sentirse motivado durante las clases. El alumno que manifiesta no sentirse motivado es un caso particular, puesto que estudia el instrumento por voluntad de los padres, sin tener el menor interés por el mismo.
¿Crees que tienes la capacidad de improvisar con fluidez para corregir posibles errores mientras ejecutas una pieza?		4	6	Nuevamente aquí se puso de manifiesto el factor del miedo. En gran medida, el miedo a equivocarse tiende a hacer creer a los alumnos que no tienen la capacidad de resolver problemas en la ejecución mediante el uso de la creatividad y la improvisación.

En general, según la encuesta, los alumnos tienden a sentirse motivados durante las clases. Se advierte que, respecto a la improvisación, gran parte de ellos, aunque no la mayoría, se muestra más reticente que en otras instancias de la clase. La principal causa de la cautela que los estudiantes tienen hacia la improvisación es, según lo indicado por ellos, el miedo a equivocarse.

## 7. Conclusiones

La transmisión de generación a generación de los conocimientos, valores, creencias y hábitos es la base del desarrollo cultural de las diversas sociedades desde los comienzos de la historia.

La educación no sólo constituye una herramienta preferencial para dicho fin, puesto que es el modo en que la humanidad ha logrado transmitir la cultura en los diferentes periodos, sino que además concierne a ella el forjar nuevos hábitos en el seno de cada generación. Es de ese modo que la educación se encuentra implicada en los cambios generacionales, renovando costumbres y ampliando la gama de conocimientos que se ha adquirido hasta ahora.

En la actualidad, la educación tiende, asimismo, a constituir una forma fundamental de satisfacer las necesidades laborales de los individuos. La educación terciaria y universitaria se encarga, principalmente, de formar futuros profesionales en diversas áreas y de brindarles herramientas para su desempeño en el mundo laboral.

La enseñanza del arte en general y, en particular de la música, constituye una contribución importantísima en lo que respecta a la formación integral de los individuos. No obstante, la formación musical suele ocupar un lugar muy poco privilegiado en los currículos ya sea en el ámbito de la formación escolar como de la formación superior o de la educación no formal. Esto implica cierto grado de retroceso en lo que respecta a la aplicación de los desarrollos teóricos de la pedagogía al campo de la educación musical.

En consecuencia, ya sea en los centros de educación formal como en los centros de educación no formal, la enseñanza de la música se encuentra en un lugar desfavorable respecto a la de otros campos. Generalmente, suele

hacerse uso de metodologías antiguas poco actualizadas, que distan mucho de los desarrollos actuales en materia de didáctica general.

Nuestra tesis se ha centrado en la pedagogía del violín orientada a la formación de futuros violinistas profesionales. Hemos partido de una problemática compleja, ligada principalmente al fracaso de los estudiantes en los procesos de formación en el instrumento. Esta problemática tiene dos caras diferentes: por un lado, la cuestión motivacional, mediante la cual puede explicarse el índice de deserciones en las clases de violín; por el otro, la cuestión del incentivo y el uso de la creatividad de los alumnos en los procesos de enseñanza/aprendizaje del instrumento.

En lo que respecta a la cuestión de la motivación, cabe destacar que, de acuerdo con la perspectiva constructivista adoptada por nosotros en nuestra investigación, resulta imprescindible mantener motivados a los alumnos para que éstos logren formar parte del propio proceso de enseñanza/aprendizaje de manera activa y participativa, en pos de que éste sea exitoso.

Consideramos, de hecho, que un proceso de enseñanza/aprendizaje exitoso del instrumento debe posibilitar a los estudiantes el dominio técnico del mismo, así como la adquisición de un lenguaje estrictamente musical.

El problema de la desmotivación generalizada en el seno de las clases de violín nos invita a preguntarnos por cuáles son las posibles causas del mismo y cómo ha de ser solucionado. Vinculamos a la desmotivación el empleo de prácticas no adecuadas. Desde nuestro punto de vista, creemos que la falta de motivación en la realización de tareas está ligada a la falta de significatividad que éstas tienen para el estudiante.

Otorgar sentido y significatividad a las tareas resulta así una de las metas de los docentes. Pero dicha significatividad ha de ser transmitida a los alumnos durante el proceso de enseñanza/aprendizaje para que éstos logren amar la música y el instrumento, para que se sientan cómodos en la práctica y

para que, finalmente, logren alcanzar el lenguaje musical y corporal que les permitirá tocar el instrumento de manera adecuada.

Cabe destacar que, como todo arte, el arte de interpretar música mediante la ejecución instrumental requiere de creatividad. Ser creativo implica la libertad para la toma de decisiones para solucionar los problemas que se presentan ya sea durante la ejecución de una pieza como durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. En otras palabras, el uso libre de los propios recursos para llevar adelante una tarea.

Como se puede apreciar, el incentivo de la creatividad resulta fundamental tanto para la motivación de los alumnos en el procesos formativo y en la práctica instrumental como en lo que respecta a su actividad como futuros músicos profesionales. No obstante, los métodos tradicionales de enseñanza del violín suelen basarse en una pedagogía del virtuosismo y en metodologías basadas en la repetición y la memorización, perjudicando el desarrollo del futuro instrumentista profesional.

Tras el análisis de las metodologías tradicionales, hemos diseñado una propuesta pedagógica basada en el desarrollo de la creatividad musical y de la motivación intrínseca. Nuestro objetivo, a la luz del análisis bibliográfico realizado previamente, fue el de evaluar dicha propuesta a través de encuestas y observaciones orientadas a dar cuenta de en qué medida mejoran las aptitudes musicales de los alumnos de violín.

Para ello hemos considerado los siguientes objetivos:

Dar cuenta de en qué medida el desarrollo de la creatividad en la clase de violín contribuye a la adquisición de un estilo propio, fundamental para el desarrollo profesional del futuro instrumentista.

Dar cuenta de cómo el desarrollo de la creatividad del alumno se ve beneficiado por la implementación de dinámicas de improvisación.

Dar cuenta de cómo la motivación de los alumnos contribuye de manera positiva en el desarrollo de la creatividad.

Dar cuenta de cómo influye el contexto favorable en el aula al desarrollo de la motivación y la creatividad del alumno de violín.

Cabe considerar que nuestra propuesta está anclada en los desarrollos pedagógicos realizados por la corriente constructivista. Dicha corriente tiene la particularidad de concebir el aprendizaje como la construcción de conocimiento nuevo por parte del alumno a partir de los conocimientos previos de su capital simbólico y cultural. Por tanto, una concepción activa del alumno que dista mucho de la concepción pasiva de la pedagogía tradicional, según la cual el sujeto es una suerte de tabula rasa que debe ser completada por el conocimiento transmitido en el seno de las clases por el docente.

Como bien hemos apuntado, es posible afirmar que la aparición del constructivismo se da en el marco de un cambio general de paradigma en el campo de la educación, ligado éste principalmente al cambio de rol de los agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En otras palabras, el cambio de la concepción del alumno de ser un sujeto pasivo de los procesos formativos a formar parte de manera activa de los mismos.

Cabe destacar que, acaso debido al lugar poco privilegiado de la educación musical frente a otras disciplinas, así como del papel hegemónico de los músicos sin formación pedagógica en este campo, el cambio de paradigma se dio de forma relativamente tardía en lo que respecta a la pedagogía de la música.

Ante la problemática que nos ocupa, ligada a la falta de motivación y de creatividad de los alumnos de violín en el marco de la enseñanza tradicional del instrumento, en el desarrollo de esta tesis hemos considerado al constructivismo como un modelo adecuado para la elaboración de una propuesta pedagógica para las clases de violín. Por tanto, hemos comenzado nuestro recorrido teórico por definir y caracterizar el constructivismo.

Tal como hemos indicado, el constructivismo surge como corriente pedagógica, inspirada en ciertos desarrollos epistemológicos y psicológicos y en oposición a los modelos conductistas, basados estos últimos en una concepción de aprendizaje fundada en la asociación de estímulos y respuestas (Orozco, 2009).

Los constructivistas se enmarcan en las corrientes cognitivistas, que pretenden explicar el aprendizaje humano en tanto un proceso de carácter integral, alcanzado gracias a la puesta en funcionamiento de mecanismos mentales complejos, como pueden ser la comprensión, el análisis y la propia aplicación de saberes en contextos en los que no han sido aún aplicados (Arboleda, 2005).

Este último punto resulta clave para comprender la concepción del aprendizaje que sostiene la pedagogía constructivista, de acuerdo a la cual el sujeto aprende mediante la comparación de los nuevos contenidos adquiridos con sus estructuras cognitivas preexistentes (Orozco, 2009).

La capacidad del sujeto de enlazar sus conocimientos nuevos con aquellos conocimientos que ya tenía, es lo que garantiza, al entender de

Ausubel et al. (1983) un aprendizaje significativo. Asimismo, implica una concepción activa del alumno, en la medida en que éste sólo puede adquirir un conocimiento nuevo de forma significativa relacionándolo con estructuras cognitivas preexistentes.

La participación activa del alumno constituye así una de las claves para que el proceso de enseñanza/aprendizaje se dé de manera exitosa. El rol del docente, asimismo, trasciende el del mero poseedor de un conocimiento que ha de transmitir al alumno: el docente debe planificar sus clases en función de las necesidades que observa en los alumnos, guiar a cada alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje para facilitar el procesamiento de la información, motivar a los estudiantes en la realización de las tareas que permitirán la asimilación por parte de éstos de nuevos conocimientos (Orozco, 2009).

Tras haber contextualizado el constructivismo en tanto modelo pedagógico, hemos dado cuenta, siguiendo a Mazarío Triana (2013), de una serie de principios básicos que asociamos al mismo:

La comprensión inicial ha de ser considerada como un fenómeno local;

La relación sujeto/objeto responde a un vínculo de interacción. Esto implica que el sujeto no reciba pasivamente el conocimiento del objeto, sino que lo construya y reconstruya de forma activa;

La función cognoscitiva ha de ser concebida como una función adaptativa, la cual sirve al sujeto para construir explicaciones viables de su propia experiencia;



El proceso de enseñanza/aprendizaje, en tanto proceso de construcción de significados, se inserta en un contexto de carácter histórico-cultural/económico-social, que influye de forma determinante en el mismo;

El aprendizaje, entonces, consiste en una construcción de estructuras útiles al conocimiento, la cual requiere del esfuerzo activo del sujeto que aprende.

De acuerdo con la perspectiva constructivista, el aprendizaje es concebido como un proceso activo y creativo de carácter dinámico. El aprendizaje musical ha de ser concebido como un proceso complejo en el que se desarrollan una serie de habilidades auditivas, de ejecución y de creación. En otras palabras, aprender música es como aprender un lenguaje: saber música es saber tocarla, crearla, como hablar es saber un lenguaje.

El conocimiento de la música ha de ser concebido, entonces, como un conocimiento, al decir de Dowling (1993), procedimental y no meramente declarativo. Dicho conocimiento, para ser aprendido de manera significativa (Ausubel et al., 1983), requieren de la participación activa del alumno, el cual ha de vincular los conocimientos adquiridos en la clase de música con su capital cultural previo.

Basados en los desarrollos de Ausubel et al. (1983), consideramos que nuestra propuesta pedagógica para la enseñanza musical debe basarse, principalmente, en la noción de aprendizaje significativo por descubrimiento guiado. En este sentido, el docente debe proponer una serie de dinámicas guiadas para que al alumno descubra por su cuenta el nuevo conocimiento, asimilándolo a su aparato conceptual previo.

En lo que refiere a los desarrollos de la pedagogía musical propiamente dicha, hemos considerado los métodos activos de formación musical. Según lo expresado por Gainza (2003), los modelos activos de educación musical, surgidos en el siglo XX, se diferencian de los pasivos porque si éstos consideran que la música ha de ser entendida como objeto y que la relación del estudiante en tanto sujeto ha de darse en términos de intelectualismo y pasividad, aquéllos se centran en el punto de vista del sujeto-aprendiz, incorporando el movimiento y la actividad en el contexto áulico.

La periodización realizada por Gainza (2003) nos permite dar cuenta de la evolución de los métodos activos en el seno de la formación musical. En primer lugar, la autora caracteriza los métodos activos propiamente dichos, entre los que se destacan los desarrollados por Dalcroze, Martenot y Willems, en los que la actividad del alumno resulta fundamental para la adquisición del lenguaje musical. Dichos métodos están, principalmente orientados al aprendizaje de la música en general, tienden a privilegiar actividades ligadas al canto y al movimiento del cuerpo para la adquisición de nociones básicas de formación musical como el ritmo, la melodía y la armonía.

El segundo periodo identificado por Gainza (2013) está ligado a los métodos que denomina instrumentales, justamente porque se centran en la adquisición de competencias para la ejecución de un instrumento. Allí podemos reconocer a algunas metodologías bastante difundidas en la actualidad, como ser el método Orff, el método Kodály y el método Suzuki, este último pensado para el aprendizaje activo del violín desde edades tempranas.

Un tercer periodo, según lo observado por Gainza (2013), en lo que respecta a las metodologías activas de formación musical desarrolladas durante el siglo XX, es aquel periodo que se inicia en los años sesenta y que concierne al desarrollo de nuevos paradigmas metodológicos, basados en la integración y el desarrollo de la creatividad musical. Algunos de los nombres

más difundidos en lo que a este periodo respecta son los de Self, Paynter y Shafer.

Después de haber presentado a grandes rasgos los principios básicos de algunos de estos métodos de formación musical, hemos exhibido un panorama de los desarrollos pedagógicos en lo que respecta a la enseñanza del violín. Entre estos métodos, hemos considerado algunos de ellos como alternativos a las metodologías tradicionales, basadas en la concepción virtuosista del violinista (Suzuki, Bang, Havas, Rolland).

Muchas de estas metodologías se emplean con frecuencia en la formación de violinistas. Es preciso considerar, no obstante, que las herramientas que ofrecen no han de tomarse sin una previa revisión crítica que reconsidere su aplicación en determinado contexto de formación instrumental, considerando, según la perspectiva constructivista, las necesidades propias de cada alumno para alcanzar el aprendizaje significativo que posibilita el dominio del instrumento adecuado al nivel de cada uno. Desde una perspectiva cognitivo-constructivista, se trata de orientar al alumno de manera personalizada en dicho proceso, en pos de que él mismo, motivado por las dinámicas realizadas en la clase de violín y las actividades destinadas a la práctica, logre alcanzar los objetivos previamente fijados con el docente.

Dichos objetivos, a nuestro entender, deben considerar cierto modelo de intérprete, capaz de integrar los propios esquemas corporales y conceptuales a la ejecución del instrumento. El intérprete no es, tal como sostiene la tradición virtuosista, un individuo con capacidades innatas para representar una pieza musical, sino alguien con determinadas habilidades, susceptibles de ser desarrolladas mediante los procesos de formación musical, para crear, a partir de la partitura, una interpretación única y original de la pieza.

Tradicionalmente, los procesos de formación de violinistas se han enfocado en el desarrollo de habilidades técnicas. Paradigmático resulta el

método Sevcik, al cuya descripción hemos dedicado algunos párrafos. Este método está inscripto en el paradigma virtuosista, según el cual existen individuos con talento musical innato, cuyas habilidades para la ejecución del instrumento han de ser desarrolladas a través de una práctica repetitiva, mecánica y rutinaria (Ricco, 2010).

Si bien, como cada sujeto de aprendizaje es diferente (puesto que posee estructuras cognitivas diferentes), este tipo de metodologías puede engendrar violinistas destacables, cabe considerar que, en general, tiende a crear instrumentistas que tocan de forma automática, haciendo caso omiso de cuestiones interpretativas y estilísticas. Esto produce una falta de originalidad y, por tanto, de creatividad en los violinistas formados de esta forma, los cuales suelen tener mayores inconvenientes al intentar insertarse en la competencia propia del contexto profesional.

Además, los métodos basados en la repetición automática tienden a aburrir a los estudiantes, desmotivándolos en el estudio y la práctica. El enfoque meramente técnico suele dejar de lado una de las cuestiones fundamentales de la educación musical, a saber el amor por la música que opera en general como la principal fuente de motivación de los estudiantes de cualquier instrumento.

Consideramos necesario que la adquisición de una técnica de ejecución del instrumento no sea el único objetivo de las clases de violín, sino una parte de él. Las corrientes pedagógicas de violín desarrolladas durante el siglo XX han logrado dar cuenta de algunos aspectos a considerar más allá del perfeccionamiento técnico:

La progresión individual de cada estudiante: Este aspecto, considerado por autores hartamente difundidos de la pedagogía del violín, como Bang (1919) y Suzuki (1983), está ligado al principio constructivista que indica la importancia en el

proceso de enseñanza/aprendizaje de atender a las necesidades de cada alumno, en tanto que cada uno es un sujeto independiente con diferentes acervos culturales y requerimientos cognitivos.

El carácter activo de los estudiantes en el proceso de formación musical y la necesidad de promover la motivación intrínseca de cada uno: En este sentido, cabe destacar que la motivación de cada alumno opera como motor de la propia actividad que garantiza la realización del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La importancia del desarrollo psicofísico del sujeto para hacer música y, por tanto, del empleo de la corporalidad: El violinista toca con todo su cuerpo. La tensión, el estrés y las malas posturas suelen traducirse en la ejecución. El uso del cuerpo implica el desarrollo del propio esquema corporal al servicio de la ejecución del instrumento, lo que garantiza, si se desarrolla la creatividad, cierta originalidad en el estilo del violinista.

Intérprete es aquel que es poseedor de un estilo propio y personal en la ejecución de su instrumento. La motivación de la creatividad en la formación de intérpretes resulta así fundamental. A partir de estas reflexiones hemos elaborado una propuesta para la enseñanza del instrumento basada en tres instancias:

A. Ejercicios de calentamiento y relajación: Cinco minutos al menos de ejercicios de calentamiento y relajación resultan útiles para introducir al alumno en la dinámica de la clase de violín. Cabe destacar que uno de los grandes problemas que pueden apreciarse en las clases de música es la falta de

concentración por parte de los alumnos, que llegan cargados del consecuente estrés de sus vidas cotidianas, generalmente colmadas de actividades escolares y extraescolares. La instancia reservada a los ejercicios de calentamiento y relajación está destinada a servir de introducción a la clase. No sólo se trata, mediante estos ejercicios, de introducir al alumno en el ambiente de la clase de violín, sino también de prepararlo corporalmente para enfrentar el reto de tocar el instrumento. Los ejercicios de movimiento corporal operan también sobre las nociones de ritmo de los estudiantes, así como en su creatividad y su expresividad.

B. Ejercicios de técnica e interpretación: La segunda instancia de nuestra dinámica, que ha de tener una duración de unos quince a veinte minutos, está principalmente ligada a la adquisición y perfeccionamiento de competencias técnicas e interpretativas. Hemos considerado los ejercicios de técnica elaborados de Katherine y Hugh Colledge (1992) para la ejercitación del manejo técnico del instrumento por su carácter simple y progresivo. No se trata, sin embargo, de cansar al alumno mediante ejercitaciones repetitivas de larga duración, sino de dedicar algunos minutos a estos ejercicios. Luego, sugerimos tomar alguna pieza, en función del nivel alcanzado por el alumno, del libro *Die fröhliche Violine*, de Renate Bruce-Weber (1986), para trabajar el aprendizaje y la interpretación. En esta instancia de la clase hemos de concentrarnos en el manejo técnico del instrumento, así como en el desarrollo de la expresividad y en la afinación.

C. Ejercicios de improvisación y expresividad: La improvisación implica un poder de decisión libre dentro de ciertos parámetros ligados a las pautas de armonía, melodía, textura, ritmo y forma. La capacidad creativa del violinista para improvisar resulta ser fundamental para que éste logre desarrollar su creatividad en el instrumento y aplicarla en la ejecución, en pos de emplear un estilo propio de interpretación. Además, la creatividad contribuye a la mejora

del sonido y tiene efectos positivos en la motivación de los alumnos. Es por estos motivos que consideramos que la improvisación ha de tener un lugar primordial en las clases de violín. Para llevar a cabo esta instancia de la propuesta, hemos tomado como recurso los ejercicios propuestos por el sistema Trinity (2016) y por el de González Calcetero (2012).

Esta propuesta didáctica ha sido aplicada a una población de diez alumnos de violín. Previamente se han realizado una serie de entrevistas para determinar cuáles son las dificultades de las clases de violín de acuerdo con la percepción de los propios alumnos. A partir de estas entrevistas se ha determinado que:

Una mitad de los alumnos estudian el instrumento porque sus padres quieren y la otra mitad por interés propio;

Sólo uno de los alumnos manifiesta no estar interesado por aprender el instrumento;

En general, los alumnos gustan de aprender el instrumento;

En su mayoría, estudian en sus casas todos los días, salvo dos de ellos, que se dedican al instrumento sólo dos veces a la semana;

En general, los alumnos valoran de manera positiva la teoría musical como herramienta para aprender el instrumento;

La mitad de los alumnos manifiesta sentirse cómodo cuando se le pide tocar una pieza de memoria; la otra mitad, no;

La mayor parte de los alumnos pueden tocar una pieza leyéndola a primera vista sin mayores complicaciones;

La mayor parte de los alumnos no tiene problema en improvisar; aquellos que manifiestan problemas, indican que la razón principal reside en el miedo a equivocarse;

La mitad de los alumnos obtienen motivación extrínseca en sus casas por parte de los padres o familiares cercanos para estudiar el violín;

En general, todos los alumnos tienden a desconcentrarse durante las clases; hemos identificado las principales causas en el cansancio y en el estrés con que llegan los alumnos a la clase;

El cansancio tiende a interferir en el desempeño de los alumnos en el estudio del violín.



Hemos realizado una serie de observaciones en las clases en las que las dinámicas de nuestra propuesta han sido aplicadas. Dichas observaciones están orientadas a dar cuenta del grado de los grados de creatividad y de motivación de los alumnos. Hemos notado que la mayor parte de los alumnos tiende, durante las dinámicas propuestas, sobre todo en la instancia de improvisación, a poner en juego su creatividad.

Asimismo, hemos notado un incremento en el grado de motivación de los alumnos en el curso de las clases. Creemos que esto se debe, en primer lugar, a la atención personalizada que se le brinda a cada alumno mientras realiza las diferentes actividades.

Además, cabe considerar la eficacia de los ejercicios de relajación y movimientos corporales. En efecto, su aplicación ha logrado que los alumnos con mayores dificultades de soltura logaran liberarse. Se han podido apreciar los resultados en las dos instancias posteriores de técnica e interpretación y de improvisación, disminuyendo el miedo a la equivocación por parte de dichos alumnos.

La disminución de miedo a la equivocación y el incremento de la soltura en la ejecución se ponen nuevamente de manifiesto en los resultados de la aplicación de los ejercicios de improvisación, en los que se han logrado resultados evidentes en lo que refiere al desarrollo de la creatividad.

Respecto a la propia valoración de los alumnos de la experiencia remitida por los resultados de las encuestas, cabe considerar que la mayor parte de los alumnos ha indicado sentirse satisfecho con la propuesta aplicada. Cabe destacar, no obstante, que las dificultades, ligadas principalmente al miedo a equivocarse, persisten en varios casos en los ejercicios de improvisación.

En términos generales, es preciso indicar que el cansancio y el miedo a equivocarse resultan ser las principales dificultades para llevar a cabo las clases de violín en pos de lograr los resultados esperados, a saber, la

formación de violinistas competentes, capaces de “hablar” el lenguaje de la música cuando ejecutan su instrumento. La aplicación de propuestas alternativas a las tradicionales, capaces de motivar al alumno a hacer uso de la propia creatividad en la ejecución del instrumento se torna de gran utilidad para sortear este tipo de obstáculos.

Nuestra propuesta, basada en la incorporación de ejercicios de improvisación como parte fundamental de la formación en violín, ha demostrado ser efectiva para el desarrollo de la creatividad, en mayor medida, y de la motivación, en menor medida. La creatividad ha de ser un rasgo fundamental de todo intérprete y debe ser tenido en cuenta este tipo de ejercitaciones en las clases de los futuros violinistas. La aplicación del método basado en los test del College London Trinity y el de Doris González Calcetero mostraron, mediante ejercicios técnicos y propuestas pedagógicas diferentes, que los alumnos que se entrenan en las formas musicales de la creatividad y la improvisación, adquieren mayores niveles de motivación que repercuten en la ejecución del instrumento. Se destacan como aspectos positivos de estos métodos la incorporación de actividades que trabajan con géneros musicales que no son propiamente el clásico, que es donde se destaca el violín, sino que se invita al alumnos a incurrir en géneros populares, como el Blues, el cual nutre de nuevas perspectivas sonoras y técnicas a los estudiantes con su instrumento.

Los resultados de los métodos aplicados muestran el avance en poco tiempo que pudieron hacer los estudiantes. Si se aplicasen esta clase de métodos en periodos más prolongados de tiempo, desarrollándose ejercicios más específicos y particulares acorde a cada nivel y necesidad pedagógica del estudiante, los efectos sobre su educación y formación serían profundamente enriquecedores sobre su hacer como músico. Sería un violinista con una mayor riqueza técnica-teórica que otros violinistas que no hayan atravesado por ese tipo de pedagogías que promovieran los elementos de la creatividad y la improvisación. Esta sin duda que debe ser guiada, ejercitada y entrenada, y no por tratarse de elementos como lo creativo y cierta libertad en el tocar se debe

incurrir en aspectos que no tengan sus fundamentos teóricos ni desprestigiar lo técnico en desmedro de otras características de la ejecución. La formación musical en el violín (cualquier instrumento en definitiva), debe ser holística e integral, sin dejar aspectos de lados por sobre otros, y al mismo tiempo debe poder realizarse una conjunción de todos ellos en un mismo plano de identidad musical. Ese plano, creemos, lo permite la improvisación en la música, siendo la misma mucho más que una mera técnica o habilidad, constituyendo una parte fundamental donde el músico pone en acto todo su saber teórico, creatividad y libertad en idénticas proporciones.

Por último, quisiera referir que no existen programas de formación clásica de gobierno que permitan educarse en el ejercicio de la improvisación. Como tampoco se dictan los beneficios que se desprenden para el músico en conocer los aspectos fisiológicos y anatómicos del violinista, los procesos mentales que abren su mente hacia una ejecución armoniosa, como tampoco se promueve la interpretación creativa. En este sentido, se hace necesario la incorporación de todos estos elementos a los programas pedagógicos por las razones que ya hemos perfilado a lo largo de la investigación.

# Bibliografía

## Libros y revistas de formato físico

Ajuriaguerra, J. (1978): *Primera Infancia*. Madrid. Instituto de Ciencias del Hombre.

Aguilar, M. (1979). *La asimilación del contenido de la enseñanza*. La Habana: Libros para la educación.

Alonso, J. (1999). *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Arboleda, T. N. (2005). *ABC de la Educación Virtual y a Distancia*. Bogotá: Editorial Filigrana E.U.

Arias, A., (1985), *Antología de estudios para violín, grado elemental, cuaderno 1*, Madrid: Real Musical.

Aristóteles (2004). *Poética*. España. Gredos.

Aróstegui Plaza, J. L. (2007). *La creatividad en la clase de música*. Barcelona: Grao.

Arriaga, C. (2003). *La motivación en el área de la educación musical en el sexto curso de educación primaria*. España. Editorial: Universidad del País Vasco.

Arriaga Sanz, C. (2006). "Importancia de los condicionantes contextuales en la Educación Musical". *Música y educación*, nº 68, pp.131-140. Madrid: Musicalis.

Auer, L., (1980), *Violin playing as I teach it*, Nueva York:Dover (Reedición del original de 1921).

Auer, L., (1923), *My Long Life in Music*, Nueva York: Frederick A. Stokes Co.

Auer, L., (1926), *Graded course of violin playing, Book I*, Nueva York: Carl Fischer.

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barceló, B. (1988). *Psicología de la conducta musical en el niño*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Barrett, M. (2012). "Preparing the mind for musical creativity: Early music learning and engagement". In O. Odena, *Musical creativity* (pp. 51-72). Surrey, England: Ashgate.

Bell, M. A. (2009). "Brain recognition from infancy to early childhood: Evidence from EEG power and coherence during working memory tasks". En: *Developmental Neuropsychology*, 31 (1), 21-38.

Benenzon, R., Hemsy de Gainza, V. y Wagner, G. (1998): *La nueva Musicoterapia*. Buenos Aires. Lumen.

Boyden, D. (1990) *The History of Violin Playing from Its Origins to 1761: and Its Relationship to the Violin and Violin Music*. Editor: Clarendon Press; Later Printing edition

Bruce-Weber, R. (1986). *Die fröhliche Violine*. Mainz: Schott Music.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Burnard, P. (2012). *Musical creativities in real world practice*. Oxford: Oxford University Press.

Claudio, J., (2003), *Álbum para violín preparatorio*, Málaga: Maestro.

Colledge, K. y Colledge, H. (1992). *Fast Forward*. Londres: Boosey & Hawkes.

Chrobak, R. (1998): *Metodologías para lograr aprendizaje significativo*. Neuquén. Argentina. Editorial Educo. U.N.C.

Craft, A. (2006). "Creativity in schools". In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom, *Developing creativity in higher education*. London: Ed. Routledge.

Craze, R., (1999), *La técnica Alexander*, Barcelona: Paidotribo.

Csikszentmihalyi, M. (2006). "Developing creativity". In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom, *Developing creativity in higher education*. London: Ed. Routledge

- Dalcroze, E. (1985). *Eurhythmics, art and education*. Nueva York: Arno Press.
- Davidson, J. W. (2005). *Bodily communication in music performance*. En D. Miell, R. Macdonald y D. J. Hargreaves (Eds.). *Musical Communication*. Nueva York: Oxford University Press.
- Davidson, J., y Coulam, A. (2006). *Exploring jazz and classical solo singing performance behaviours: A preliminary step towards understanding performer creativity*. In I. Deliège & G.
- De Bono, E. (1994), *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*, Barcelona, Paidós.
- Díaz, M. (1998). *La creatividad como transversalidad del proceso de educación musical*. Victoria: Agruparte.
- Díaz, M. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Donington, R. (1977) *String Playing in Baroque Music*. Editor: C. Scribner's Sons.



Espinosa, S. (2007). "Creación sonora en tiempo real. Una propuesta colectiva en la escuela secundaria". En Aróstegui, J.L. et al. La creatividad en la clase de música: componer y tocar. *Revista Claves para la innovación educativa*, nº 40, pp. 81-89. Madrid: Editorial Graó.

Ferrari, F., y Spaccazocchi, M. (1985). *Guida all'esame di educazione musicale*. Brescia: La Scuola.

Flesch, C., (1995), *Los problemas del sonido en el violín*, Madrid: Real Musical (Reedición en español del original de 1931).

Flesh, C., (2000), *The art of violin playing*, Canadá: C. Fischer (Reedición del original de 1923).

Fridman, R. (1988): *El nacimiento de la inteligencia musical*. Buenos Aires. Guadalupe.

Fryer, M. (2006). *Facilitating creativity in higher education: A brief account of National Teaching Fellows' views*. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom, *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum*. London: Routledge.

Gámez, G. (1998), *Todos somos creativos*, Barcelona, Urano.

García Acevedo, M. (1964). *Didáctica musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Garner, A. (2008). *Kodály in the Suzuki Program*. En: *Kodály Envoy*, 35 (2), pp. 4-7.

Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Victoria-Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Galamian, I., (1985), *Principles of Violin Playing and Teaching*, Michigan: Englewood Cliffs: Prentice Hall (Reedición del original de 1962).

Gallego-Badillo, R. (1991). *Discurso sobre el constructivismo. Nuevas estructuras conceptuales, actitudinales y metodológicas*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.

Gallego-Badillo, R. (1997). *Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.

Glaserfeld, E. (1994). *Teoría de sistemas*. Editorial Trillas. México.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. En: Denman, C. y Haro, J. (comps.). Por los Rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Hermosillo: Colegio de Sonora.

Guilford, J. P. (1977). *Way beyond the IQ*. Buffalo, New York: Creative Education Foundation.

Hargreaves, D., (1998), *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona: Graó.

Hernández, J. R. (2007). *Prueba de nivel de competencia curricular en música*. Alicante: Universidad de Alicante.

Herrero Valín, C. (2008). "La identidad musical de los niños y desarrollo a través de la creación musical". En *La competencia artística: creatividad y apreciación artística* (pp. 61-76). Madrid: Ministerio de educación, política social y deporte.

Hoppenot, D. (2002). *El violín interior*. Madrid: Real Musical.

Katz, M. (2006), *The Violin: A Research and Information Guide*, Nueva York: Taylor y Francis Group.

Katz, M., (2008), "Estética por necesidad. El vibrato en el violín y el fonógrafo", *Quodlibet*, núm 41., pp. 98-113.

Kodály, Z. (1964). *The selected writings of Zoltán Kodály* (F. Zonis, ed.). Londres: Boosey y Hawkes.

Kolneder, W. (2001). *The Amadeus Book of Violín*. Portland: Amadeus Press.

Lawson, C., Stowell, R., (2005), *La interpretación histórica de la música*, Madrid: Alianza.

Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA: the MIT Press.

Marín, R. y De la Torre, S. (coords.) (1991), *Manual de creatividad. Aplicaciones educativas*, Barcelona, Vicens Vives

Martens, F. (2006) *Violin Mastery: Interviews with Heifetz, Auer, Kreisler and Others*. Editor: Dover Books on Music.

Mazarío Triana, I. y Mazarío Triana, A. (2013). *El constructivismo: paradigma de la escuela contemporánea*. Matanzas: Universidad Camilo Cienfuegos.

Menchén Bellón (1998), *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*, Madrid, Pirámide.

Merleau-Ponty, M. (2002). *Fenomenología de la percepción*. Madrid: Editora Nacional.

Milsom, D. (2003) *Theory and Practice in Late Nineteenth-century Violin Performance: An Examination of Style in Performance, 1850-1900*. Editor: Ashgate Publishing Limited

Montoro, M. (2004). *44 juegos auditivos. Educación musical en Infantil y Primaria*. Madrid: CCS.

Muñoz, J. (1994), *El pensamiento creativo. Desarrollo del programa "Xenius"*, Barcelona, Octaedro.

Nachmanovithc, S. (2010) *La improvisación en la vida y en el arte*. Editorial: Paidós 2ª Edición.

Orff, C. (1963). *Das Schulwerk: Rückblick und Ausblick*. En: Orff-Institut-Jahrbuch, Mainz: Schott.

Oriol, N. (2001) *Estética y creatividad en la educación ante el nuevo milenio*. In: N. Oriol (ed.): La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad. Madrid: M. E. C. D.

Pardo, A. y Alonso, J. (1990) *Motivar en el aula*. Madrid: Publicación Universidad Autónoma de Madrid.

Pascual, P. (2007). *Didáctica de la música en educación primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Pérez Lindo, A. (1998). *Políticas del conocimiento, Educación Superior y desarrollo*, Buenos Aires: Biblos.

Pérez Lindo, A. (2010). *Multireferencialidad y pluralismo pedagógico: Las dimensiones variables de la pedagogía*. En A. Pérez Lindo, ¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo. Buenos Aires: Biblos

- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Corregidor, Barral.
- Piazza, G. (1979). *Orff-Schulwerk Musica per bambini*. Milán: Suvini Zerboni.
- Pintrich, P. y Shunk, H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Prentice-Hall.
- Pozo, J. I. (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor.
- Ramos, C. (1985) *La Dinámica del Violinista*. Editorial: Ricordi.
- Ricco, R. (2010) “Musiche da concerto dei grandi didatti del violino, in “A tutto arco””. En: *Rivista Ufficiale di ESTA*, Italia-European String Teachers Association, año 3, N° 5, pp. 12-17.
- Rodrigo, M. (2000). *Musicoterapia. Terapia de la música y sonido*. Madrid: Musicalis.
- Sacristán, G., y Pérez Gómez A.L. (2009) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Sanjosé Huguet, V. (1997). *Didáctica de la expresión musical para maestros*. Valencia: Piles.

Sanjosé Huguet, V. (1994). "Hacia una didáctica de la educación musical científicamente fundamentada". *Música y educación*, nº 18, pp.17-34. Madrid: Musicalis.

Seashore, C. E. (1919). *Measures of musical talent*. Nueva York: Columbia Phonograph

Schafer, M. (1982) *Limpieza de oídos*. Editorial: Roicordi. Buenos Aires.

Silvela, Z., (2003), *Historia del violín*, Madrid: Entrelíneas Editoriales.

Stowell, R. (1990) *Violin Technique and Performance Practice in the Late Eighteenth and Early Nineteenth Centuries*. Editor: Cambridge University Press; New Ed. Edition.

Stowell, R. (1992) *The Cambridge Companion to the Violin*. Editor: Cambridge University Press.

Stowell, R. (2001) *The Early Violin and Viola: A Practical Guide*. Cambridge University Press.

Suzuki, S. (1983). *Natured by love: The classic approach to talent education*. Miami: Warner Bros.



Suzuki, S., (2004), *Educados con Amor, el método clásico de la Educación del Talento*, Trad. Lluís Fernández Carbonell y Elena Gil López, Miami: Summy Birchard Inc (Reedición del original escrito en inglés por Waltraud Suzuki en 1983).

Suzuki, S., (2007), *Suzuki Violin School (Volume I)*, Miami, Florida: Summy-Birchard Inc (Reedición del original de 1978).

Villarreal, J., M., (2002) *Con l' arco*, Barcelona: Dinsic Publicacions Musicals.

Vygotsky, I. (2005). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: Aique.

Weisberg, R.W. (1989). *Creatividad. El genio y otros mitos*. Barcelona: Labor.

Willems, E. (1979). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.

Wirsta, A. (1971) *L'enseignement du violon au XIXème siècle*. Editor: L'Universite de Paris.

Woody, R. (2012). Playing by ear: Fundation or frill? En: *Music Educators Journal*, 99 (2), pp. 82-88.

Zaragozá, J. L. (2009). Didáctica de la música en la educación secundaria. *Revista Eufonía*, nº 265. Barcelona: Editorial Graó.

### **Revistas disponibles en digital. Páginas webs**

Bang, M. (1919). "Maia Bang Violin Method Book". Recuperado de: [http://dsastringorchestra.weebly.com/uploads/5/5/6/7/55677301/maia\\_bang\\_violin\\_method\\_book\\_1.pdf](http://dsastringorchestra.weebly.com/uploads/5/5/6/7/55677301/maia_bang_violin_method_book_1.pdf). Fecha de consulta: 2-3-2016.

Bernal, J. (2009). "Música y creatividad. Creatividad y música". *Revista Creatividad y Sociedad*, nº 13, pp. 1-8. Recuperado de <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Creatividad%20y%20musica%20para%20todos.pdf>. Fecha de consulta: 4-4-2015

Caldwell, T. (1993). "A Dalcroze perspective on skills for learning". En: *music Educators Journal*, 79 (7), 27-30. Recuperado de: [https://www.jstor.org/stable/3398612?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3398612?seq=1#page_scan_tab_contents). Fecha de consulta: 4-5-2015

Castañón Rodríguez, M. R. (2009). "El profesorado de educación musical durante el franquismo". *REIFOP*, 12 (4), pp. 97-107. Recuperado de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1259998256.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1259998256.pdf). Fecha de consulta: 2-5-2016

Chaffin, R., Lemieux, A. F., y Chen, C. (2006). "Spontaneity and creativity in highly practiced performance". In I. Deliège & G. A. Wiggins, *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice* (pp. 200-218). Hove, England: Psychology Press. Recuperado de: <http://khosach.info/store/msresource/music/book/Musical%20Creativity%20-%20Multidisciplinary%20Research%20in%20Theory%20and%20Practice.pdf>  
Fecha de consulta: 3-6-2016

Collins, D. (2005). "A synthesis process model of creative thinking in music composition". *Psychology of Music*, 33(2), 193-216. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735605050651>. Fecha de consulta: 2-9-2016

Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Haddon, E., Potter, J., de Bezenac, C., Whyton, T., Himonides, E., y Welch, G. F. (2008). "Investigating musical performance: Commonality and diversity amongst classical and non-classical

musicians". *Music Education Research*, 10(2), 215-234. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800802079080>. Fecha de consulta: 5-5-2016

Domínguez, C. (2002) *Contenidos procedimentales en la pedagogía del violín, su análisis en los métodos Suzuki- Havas- Spiller*. Recuperado de: <http://www.journals.unam.mx/index.php/cem/article/view/7318>. Fecha de consulta: 2-7-2015

Giráldez, A. (2001). "Técnicas y recursos para desarrollar la creatividad musical en educación primaria". En AAVV., *Educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: pp. 105-116. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP10339.pdf&area=E>. Fecha de consulta: 3-8-2015

Juntunen, M. y Westerlund, H. (2011). "The legacy of music education methods in teacher education: The metanarrative of Dalcroze Eurhithmics as a case. En *Research Studies of Music Education*, 33 (1), pp. 47-58. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1321103X11404653?journalCode=rsma>. Fecha de consulta: 6-6-2016

Lago, P. (2003): "La creatividad en las etapas de desarrollo musical infantil. La Manga del Mar Menor (Murcia)" *En las Actas del Congreso Internacional de Creatividad*. Recuperado de: <http://www.prodiemus.com/parlem/articles/0000057.pdf>. Fecha de consulta: 10-1-2017

Masin, W., (2012). *Violin Teaching in the new millenium. In Search of the Lost Instructions of Great Masters-an Examination of Similarities and Differences Between Schools of Playing and How These Have Evolved. Or Remembering the Future of Violin Performance*. Recuperado de: [http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/64557/VIOLIN\\_TEACHING\\_IN\\_THE\\_NEW\\_MILLENNIUM\\_OR\\_REMEMBERING\\_THE\\_FUTURE\\_OF\\_VIOLIN\\_PERFORMANCE\\_by\\_Gwendolyn\\_Masin\\_for\\_Trinity\\_College\\_2012.pdf?sequence=5&isAllowed=y](http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/64557/VIOLIN_TEACHING_IN_THE_NEW_MILLENNIUM_OR_REMEMBERING_THE_FUTURE_OF_VIOLIN_PERFORMANCE_by_Gwendolyn_Masin_for_Trinity_College_2012.pdf?sequence=5&isAllowed=y). Fecha de consulta: 2-9-2016

González Calcetero, D. B. (2012) *Jugando con el violín. Herramienta pedagógica*. Tesis de Grado. Licenciada en Música de la Facultad de Música de la Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/1526/TE-11069.pdf?sequence=1>. Fecha de consulta: 3-8-2015

Niland, A. (2009). "The power of musical play: The value of play-based, child-centered curriculum in early childhood music education". En: *General Music Today*, 23 (1), pp 17 - 21. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1048371309335625?journalCode=gmtb>. Fecha de consulta: 2-4-2016

Orozco, E. (2009). "Las teorías asociacionistas y cognitivas del aprendizaje: diferencias, semejanzas y puntos en común". En: *Revista Docencia e Investigación*, 1 (9), pp. 175-191. Recuperado de: [http://www.academia.edu/25072584/Las\\_teor%C3%ADas\\_asociacionistas\\_y\\_cognitivas\\_del\\_aprendizaje\\_diferencias\\_semejanzas\\_y\\_puntos\\_en\\_com%C3%BAn](http://www.academia.edu/25072584/Las_teor%C3%ADas_asociacionistas_y_cognitivas_del_aprendizaje_diferencias_semejanzas_y_puntos_en_com%C3%BAn). Fecha de consulta: 5-8-2016

Parncutt, R.; Sloboda, J. A. y Clarke, E. F. (1999). "Interdependence of right and left hands in Sight read, written and rehearsed fingering of parallel melodic". *Australian Journal of Psychology*, Vol 51 N° 3, 204-210. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/00049539908255357/full>. Fecha de consulta: 2-3-2016

Pelinski, R. (2005). "Corporeidad y experiencia musical". *Revista Transcultural de Música*, 9. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/822/82200913.pdf>. Fecha de consulta: 2-7-2015

Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. En: *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(5). Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/reciem/v1n5.pdf>. Fecha de consulta: 2-6-2016

Shaffer, L. H. (1981). Performances of Chopin, Bach and Bartok: Studies in Motor Programming. *Cognitive Psychology*, 13, pp. 326-376. Recuperado de: <http://docslide.net/documents/performances-of-chopin-bach-and-bartok-studies-in-motor-programming.html>. Fecha de consulta: 3-4-2015

Trinity (2016). Trinity Improvisation Test Parameters from 2017. Material disponible por la autora cedido por el Trinity College London.

Wiggins, A. (2006) *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice* (pp. 181-199). Hove, England: Psychology Press. Recuperado de: <http://khosach.info/store/msresource/music/book/Musical%20Creativity%20-%20Multidisciplinary%20Research%20in%20Theory%20and%20Practice.pdf>. Fecha de consulta: 4-7-2015

## Anexos

### Instrumentos

#### Entrevista estructurada

**1. ¿Por qué asistes a las clases de violín?:**

- A. Porque sus padres quieren
- B. Por interés personal

**2. ¿Te entusiasma tocar el instrumento? ¿Y asistir a las clases?:**

- A. Sí
- B. No

**3. ¿Cuáles son tus objetivos principales respecto al mismo?:**

- A. Me gusta
- B. Es una actividad extraescolar
- C. Quiero ser violinista

**4. ¿Estudias el instrumento en tu casa? ¿Cuántas veces a la semana?  
¿Cuántas horas?:**

- A. Todos los días
- B. Dos veces a la semana



**5. ¿Crees que la teoría musical puede llegar a contribuir en las clases de violín? ¿Por qué?:**

A. Sí

B. No sé

**6. ¿Te sientes cómodo cuando tocas una pieza de memoria? ¿Por qué crees que es así?:**

A. Sí

B. No

**7. ¿Te sientes cómodo cuando tocas una pieza leyendo a primera vista? ¿Por qué crees que es así?:**

A. Sí

B. no

**8. ¿Te sientes cómodo cuando intentas improvisar música con tu instrumento? ¿Por qué crees que es así?:**

A. Sí

B. No

**9. ¿Tus padres intervienen de alguna forma en tu instrucción musical?  
¿Cómo?:**

A. Sí

B. No

**10. ¿Te ha sucedido de no poder concentrarte durante una clase de violín?  
¿Por qué crees que es así?:**

A. No

B. Sí

**11. ¿Has tomado clases de violín demasiado cansado, al punto que el cansancio ha interferido con el desarrollo de la clase? ¿Por qué?:**

A. No

B. Sí

## Guía de observación

Variables		SÍ	NO	OBSERVACIONES
Creatividad	Fluidez			
	Originalidad			
	Flexibilidad			
	Elaboración			
Motivación	Curiosidad			
	Esfuerzo			
	Persistencia			
	Autoeficacia			

## Pos-test

		SÍ	NO	POR QUÉ
¿Te sientes cómodo durante...	... los ejercicios de relajación?			
	... los ejercicios de técnica?			
	... los ejercicios de improvisación?			
¿Crees que las dinámicas empleadas en la clase te ayudan a mejorar?				
¿Te sientes motivado durante las clases?				
¿Crees que tienes la capacidad de improvisar con fluidez para corregir posibles errores mientras ejecutas una pieza?				